

# **Trabajo Fin de Grado**

La educación emocional a través del aprendizaje  
cooperativo en un aula de infantil.

Autora

**Alba Olmos Gracia**

Director

**César Rodríguez Ledo**

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

La educación emocional a través del aprendizaje cooperativo en un aula de educación Infantil.

*“La escuela infantil [...], debe acompañar siempre el crecimiento del niño para llevarlo de puntillas, y casi sin darse cuenta, desde la cuna, hasta la comba.*

M<sup>a</sup> Carmen Díez Navarro.

## INDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>3</b>

## MARCO TEÓRICO:

<b>1. LAS EMOCIONES.....</b>	<b>5</b>
1.1 Definición de emoción. Conceptualización.....	5
1.2 Tipos de emociones. Clasificación.....	6
1.4 Funciones de las emociones.....	8
1.5 Componentes de la emoción.....	9
<b>2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....</b>	<b>11</b>
2.1 ¿Qué es la inteligencia emocional?.....	11
2.2 Modelos de inteligencia emocional.....	12
2.3 Evaluación de la inteligencia emocional.....	17
<b>3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....</b>	<b>20</b>
3.1 La educación emocional en la etapa de Educación Infantil.....	21
3.2 Programas de educación emocional aplicables a educación infantil.....	23
<b>4. FUNDAMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....</b>	<b>28</b>
4.1 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? ¿Por qué? ¿Para qué?.....	28
4.2 Condiciones para trabajar de forma cooperativa.....	29
4.3 Implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas.....	30
4.3.1 Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula.....	30
4.3.2 Organización cooperativa. Una estructura eficaz.....	31
4.3.3 Distribución de los alumnos en equipos.....	31
4.3.4 Cargos y roles dentro de cada equipo.....	32
4.3.5 Plan de equipo y revisiones.....	34
4.4 Técnicas o estructuras cooperativas.....	34
4.5 Evaluación en el A.C.....	35
<b>5. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....</b>	<b>37</b>
5.1 Programas de educación emocional a través de aprendizaje cooperativo.....	38

## MARCO PRÁCTICO:

<b>6. PROYECTO DE INTERVENCIÓN:</b>	<b>39</b>
6.1 Contexto.....	40
6.2 Destinatarios.....	40
6.3 Marco de referencia. ....	42
6.4 Diagnóstico de necesidades.....	43
6.5 Contextualización en diversos currículos.....	43
6.6 Diseño del proyecto. ....	50
6.6.1 <i>Objetivos didácticos.</i> .....	51
6.6.2 <i>Contenidos didácticos.</i> ....	52
6.6.3 <i>Actividades tipo.</i> ....	52
6.6.4 <i>Temporalización y secuenciación.</i> .....	60
6.6.5 <i>Agrupamientos, recursos y espacios.</i> .....	61
6.6.6 <i>Principios metodológicos.</i> .....	61
6.6.7 <i>Atención a la diversidad.</i> .....	62
6.6.8 <i>Evaluación.</i> .....	63
<b>7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.</b>	<b>66</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b>	<b>68</b>
<b>9. ANEXOS.</b>	<b>73</b>

## **La educación emocional a través del aprendizaje cooperativo en un aula de educación infantil.**

- Elaborado por Alba Olmos Gracia.
- Dirigido por César Rodríguez Ledo.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2015.

### **RESUMEN.**

La escuela guarda grandes secretos, y más aún cuando se abre la puerta por primera vez en la vida. Ese primer día hay alegría y expectación en unos pocos; miedo, enfado y tristeza en otros, que cruzan el puente de casa a clase amarrados a las manos cálidas que siempre le acompañaron. La escuela entonces es emoción, emoción expresada en diferentes lenguajes que se han de saber interpretar. Hay niños que tardan en sonreír, otros no hablan, no lloran, todos imaginan, sueñan; son manos que se mueven, dibujan, juegan, intentan escribir. Esta diversidad mueve también grandes sentimientos, sólo cuándo todos son parte del mismo todo, cuando trabajan juntos para conseguir una meta deseada. La educación emocional con el sustento de una metodología como es el aprendizaje cooperativo, no sólo conseguirá anudar lazos y hacer que los vínculos acorten distancia, sino que provocará que con ilusión, se construya y alcance el propio aprendizaje, con ayuda de aquellos que también quieren aprender. Este trabajo fin de grado aborda de forma teórica la educación emocional y el aprendizaje cooperativo en infantil, como fundamentación al posterior proyecto de intervención creado, mera invitación a este baile de emociones.

**Palabras clave:** Escuela, diversidad, educación emocional, aprendizaje cooperativo.

## **ABSTRACT.**

The school keeps great secrets, especially when its door is open for the first time. That first day is full of joy and expectation for a few, and full of fear and sadness for those who open their classrooms' doors holding firmly their parents' hands. Therefore, the school is emotion. An emotion which is expressed in many different ways. Some kids do not smile at first, others do not speak or cry at all. Most of them, begin this special stage imaging and dreaming. Their little hands do not stop moving, painting or playing. This diversity provoke many emotions only when all the children feel that they belong to the same all, when they stick together to work and achieve a desired goal. When the Emotional Education uses a cooperative methodology, not only the relationships among the kids will be closer and healthier, but also this synergy will make them reach their own level of knowledge very easily. This paper focuses on the Emotional Education and Cooperative Learning, explaining both from a theoretical point of view. This approach will be the basis of the School Intervention Project that has also been developed along this paper.

**Key words:** School, diversity, Emotional Education, cooperative learning.

## **INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.**

Tras la necesidad fundamental de ofrecer un valor personal y emocional a la educación, temiendo que caminen hacia el olvido, ¡maldita costumbre de focalizar únicamente en aspectos académicos!; decido llevar a cabo un trabajo fin de grado asentado en dos pilares que se unen fuertemente y que muchas veces pueden aparecer desvinculados. De ahí la elección de este tema, pues creo que es momento de vivir en infantil, la grata experiencia de integrar en las aulas, la educación emocional a través del aprendizaje cooperativo.

La educación emocional es la respuesta a una gran pregunta: ¿Se atiende bien a las necesidades socioemocionales en el currículo académico ordinario? No prestar atención a necesidades, en muchos casos genera experiencias negativas en las personas (fracaso escolar, violencia, estrés, ansiedad...). Precisamente es la educación emocional la que tiene como principal objetivo desarrollar ciertos conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que harán tomar conciencia, comprender, expresar y regular estos fenómenos, para llegar a un completo estado de bienestar y a una educación integral. Como cualquier desarrollo va a requerir de una práctica continuada; es por esto, que se debe iniciar en los primeros años y continuar a lo largo de toda la vida. (Bizquerra et. al, 2000).

Ese bienestar es compartido y se llegará también a él, cuando nuestros alumnos trabajen en equipos cooperativos, pues las relaciones que se establecen entre los miembros se caracteriza por la ayuda mutua, y no por la competencia ni la indiferencia; se crean vínculos afectivos, relaciones de amistad que les llevan a celebrar éxitos individuales como éxitos comunes. Bajo ese equipo y esa aula cooperativa, a cargo de una maestra o maestro que cree en ello, hay solidaridad, compromiso, respeto, tolerancia, asertividad; todo esto lleva a que se dé un aprendizaje dónde uno no puede estar satisfecho, si el resto de compañeros no progresan. (Pujolàs, 2004)

Se presenta por tanto un trabajo desde un enfoque teórico-práctico. Los tres primeros apartados poseen un carácter conceptual y de fundamentación que dará lugar a la creación del expuesto proyecto de intervención, con actividades prácticas para el desarrollo de competencias emocionales, empleando una organización cooperativa.

En el primer apartado se profundiza en diferentes aspectos de las emociones: concepto, tipos, funciones, componentes...necesarios para indagar posteriormente en todo lo

referido a Inteligencia Emocional. Será ese punto el que hará mención a diferentes modelos recogidos a lo largo del tiempo, como el de Goleman, Bar-On, modelo SEA y otros muchos, y finalizará con procedimientos de evaluación de la I.E.

Como bien es de esperar, tiene su hueco la educación emocional como tal, y siendo importante la adquisición de estas competencias emocionales en los primeros años, se incluye aquí la educación infantil, y los hitos de este desarrollo que se dan en la infancia, así como un conjunto de programas para trabajar las emociones en esta etapa educativa.

Se da a conocer todo lo referente al aprendizaje cooperativo, no sólo la conceptualización, sino aquellos elementos básicos para la implementación en las aulas: organización, técnicas, ámbitos de intervención, evaluación; pues serán de utilidad a la hora de contextualizar el proyecto planteado.

A raíz de la interrelación temática, se destina el último punto de la parte teórica a la relación entre educación emocional y aprendizaje cooperativo, con el breve desarrollo de programas reveladores como es el programa RULER.

Para todo ello, se ha llevado a cabo un proceso de búsqueda de información, apoyado en libros y artículos informatizados extraídos de fuentes como Dialnet, Zaguán (repositorio de la universidad de Zaragoza), Google Académico, y otros muchos buscadores que se encuentran en la red; los cuales me han permitido extraer documentación clarificadora, ahondar en la temática y fundamentar la práctica real en la teoría seria y contrastada en el área.



## **1. LAS EMOCIONES.**

### **1.1 Definición de emoción. Conceptualización.**

Con pretensión de obtener una aproximación conceptual de carácter general acerca de la emoción, sin ahondar en perspectivas concretas, se va a hacer eco de la voz de diferentes investigadores que analizaron el término. Es importante saber que nos encontramos ante un campo que continúa en desarrollo y se debe reconceptualizar y caminar hacia su consolidación.

Fernández (1991) considera la emoción como el proceso neural que va a distinguir si los estímulos procedentes tanto de ambientes externos como internos, son o no deseables para el organismo. Este autor menciona dos aspectos que se han de considerar cuando se habla de emoción. Por un lado la experiencia subjetiva, el sentimiento o afecto que generalmente es analizado por introspección y comunicado oralmente o mediante otro acto conductual. Así, la emoción será cualificada por el afecto como agradable o desagradable, siendo de este modo orientada hacia el rechazo o la aceptación y expresada con acercamiento o evitación. Señala también la expresión emocional, la cual afectará al sistema nervioso motor que se manifestará por medio de gestos o posturas, y a fenómenos cerebrales que se pondrán de manifiesto durante la acción.

Esta aportación contrasta con la expuesta por James en 1985 donde afirmó que “los cambios corporales siguen a la percepción del hecho desencadenante y que nuestra sensación de esos cambios según van produciéndose es la emoción.” Desarrolla en su publicación que el estado mental no es inducido inmediatamente por el otro y que las manifestaciones deben interponerse previamente entre ambos.

Goleman (1996) entiende la emoción como un sentimiento y sus pensamientos, estados o condiciones biológicas y psicológicas y las propensiones a la acción que pueden explicarla.

Por su parte, Mora y Sanguinetti (2004) definen la emoción como aquella reacción conductual y a la par subjetiva, acompañada de fenómenos neurovegetativos, provocada por información proveniente del exterior o del interior del sujeto. Esta respuesta indica ya una cognición, que es determinada por la supervivencia y el mantenimiento de la

propia vida, hasta el establecimiento de relaciones positivas con los otros para compartir un proyecto común. (Salmurri, 2003) Con estos autores parecen converger Redorta, Obiols y Bisquerra (2006), indican que la percepción del mundo está determinada por el estado emocional. La información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro, produciendo una respuesta de carácter neurofisiológico a partir de la cual el organismo actúa. De acuerdo a esta concepción, cabe considerar que una emoción es un estado complejo determinado por una excitación o perturbación que genera la acción y es respuesta de acontecimientos internos o externos. (Bisquerra, 2000).

## **1.2 Tipos de emociones. Clasificación.**

Como se ha podido observar, se ha tratado el concepto de emoción a lo largo del tiempo, lo que ha supuesto un cambio fundamental, una nueva valoración. Tras este primer acercamiento de la mano de diversos autores, se diferencian *emociones básicas o primarias, y secundarias*.

Universalmente, parece que las emociones pueden ser respuestas innatas a según qué incentivos naturales o estímulos. Existe una controversia entre aquellos que no creen que puedan ser aprendidas, y otros que constatan que el aprendizaje social produce provocadores de emociones. (McClelland, 1989).

Según Klinger y Dawson (1992) las emociones primarias son aquellas que conforman reacciones no aprendidas a determinadas situaciones básicas. Estas emociones, conforme a su expresión y vivencia, conformarían una similitud en todos los seres humanos y poseerían unos componentes fisiológicos comunes y claros. Dependiendo de la cultura y la forma de regular la expresión de las emociones, aparecen diferencias de expresión entre unas y otras y unos cambios en los patrones básicos.

Partiendo de estas emociones se pueden distinguir a su vez, las secundarias, que derivan de las primeras y son semejantes entre sí, pero con matices diversos, los cuales podrán relacionarse con algunas diferencias en determinados factores: la intensidad, la duración, el objeto, la vivencia. La explicación sobre cómo a partir de las emociones básicas se obtienen las secundarias recae en diversos modelos o teorías, entre los que cabe destacar aquella donde se establece que las emociones secundarias demandan del desarrollo de la auto-referencia y de desarrollo cognitivo. (Casassus, 2007)

Paul Ekman (1994), delimita en seis las emociones primarias o básicas y las detalla para su mejor comprensión:

- EL MIEDO. Es manifestado por unos ojos fijos en la causa que desata el mismo, la tensión de los músculos como respuesta a una huida próxima o un ataque, respiración algo más acelerada, sudoración...
- LA ALEGRÍA. Muestra diversión, sensación de seguridad y bienestar, de euforia. Hay diferentes signos que la describen: la sonrisa, los brazos abiertos y caídos sobre el cuerpo, una gesticulación tranquila, miradas dulces...
- LA SORPRESA. Revela asombro, desconcierto. Se caracteriza por ojos más abiertos y fijos en la causa, cejas arqueadas, ceño fruncido, boca entreabierta...
- LA TRISTEZA. Indica soledad, pena, abatimiento, angustia. Se deja ver a través de miradas perdidas, cabeza inclinada con dirección al suelo, habla escasa o mutismo, tono apagado...
- LA IRA. Manifiesta enfado, irritación, cólera, furia. Atribuye una fuerza desmedida en diferentes situaciones e induce destruir el objeto que lo causa. Se presiente cuando la persona actúa de forma belicosa, con ojos muy abiertos, mandíbulas apretadas, cuerpo tenso, brazos levantados con excesiva gesticulación...
- EL ASCO. Disgusto, rechazo. Es apreciado por una tendencia huidiza, la persona se aleja de la causa, con mueca de desagrado, boca entreabierta...

Además de estas emociones, existen muchas más, en las que éste autor cifra en más de tres mil. Son emociones que generan diferentes reacciones, dependiendo si el cambio beneficia o perjudica, y son consideradas pues como positivas o negativas. Pero no siempre pueden ser encasilladas en uno de los dos grupos; así lo detalla Bisquerra, (2000). Concretamente realiza la siguiente clasificación:

- *Emociones positivas.* Entran a formar parte aquellas experimentadas a través del logro o éxito y son agradables. Generan placer. (Alegría, amor, humor, felicidad...)

- *Emociones negativas.* Como situaciones desagradables, que parten de momentos de bloqueo, amenaza, situación inalcanzable o de pérdida (ira, miedo, tristeza, vergüenza, aversión...).
- *Emociones ambiguas.* Tienen aspectos comunes con las positivas (la duración escasa), y con las negativas (recursos para afrontar el acontecimiento).
- *Emociones estéticas.* Aquellas que se producen en la reacción ante una manifestación de carácter artístico.

#### 1.4 Funciones de las emociones.

Las emociones cuentan con una serie de funciones, en las cuales se han centrado diversos autores, realizando clasificaciones dependiendo de su criterio.

Darwin, atribuyó tres funciones concretas a las emociones: (Aranda, 2013)

1. *Función adaptativa.* Fue argumentado por primera vez por el naturalista, quien indicó que la emoción pretende facilitar la conducta correspondiente para dar respuesta a una situación. Se da como respuesta funcional a lo que ocurre alrededor para proteger la integridad psíquica y física.
2. *Función motivacional.* Consideradas como fuente de energía para activar o desactivar conductas. Las emociones posicionan ante lo ocurrido de manera concreta y automática, incitando a observar la realidad desde nuestro ángulo, activando la energía para actuar, los sentimientos y pensamientos necesarios. La acción al mismo tiempo retroalimenta a la emoción.
3. *Función social.* La expresión de las emociones ejerce como mecanismo de acción social, conectando a los individuos entre sí, provocando cambios en el comportamiento o actuaciones en consecuencia a ellas.

Sin embargo, Mora (2008) resume todas las funciones de las emociones en siete apartados, sin designar un nombre concreto:

1. Cobran la función de defensa de estímulos nocivos o la aproximación a estímulos positivos.

2. Hacen que la conducta o respuesta ante diferentes acontecimientos sea polivalente y flexible.
3. Sirven a las anteriormente citadas para alertar al individuo como un todo único frente al estímulo.
4. Generan curiosidad e interés por descubrir lo nuevo, ampliando la seguridad para el individuo.
5. Son utilizadas como lenguaje para comunicarse con otros individuos, de la misma o distinta especie, cultura...
6. Almacenan y al mismo tiempo evocan recuerdos de una manera efectiva. Dado un episodio emocional (positivo o negativo) será más sencillo recordarlo.
7. Desempeñan una función importante en el proceso de razonamiento. Estos procesos cognitivos tienen lugar en las áreas de asociación en la corteza cerebral, dónde vienen ya empapados de información emocional.

### **1.5 Componentes de la emoción.**

Como se ha explicado en el primer apartado, perteneciente a la conceptualización del término emoción, Bisquerra (2000) apunta que ésta consiste en un estado complejo que se caracteriza por una excitación que dará lugar a una respuesta organizada. Una vez se realiza la valoración de los estímulos procedentes del interior o del exterior, se procede a dar una respuesta emocional, la cual consta de tres componentes (neurofisiológico, conductual y cognitivo), según el mismo autor. (Bisquerra, 2003)

- *Componente neurofisiológico.* Es aquel que se manifiesta como respuesta a un estímulo, dando lugar a taquicardia, sudoración, hipertensión, tono muscular, rubor...y todo tipo de respuestas involuntarias que uno mismo no controla, pero si llegar a prevenir, a través de técnicas como la relajación.
- *Componente conductual.* Hace referencia al comportamiento, mediante el cual se infiere el tipo de emoción experimentada. La expresión facial, el lenguaje no

verbal, el tono de voz etc... dan información bastante precisa sobre el estado emocional. Si bien es cierto que se puede disimular, pero no siempre es fácil, apuntando que es indicador de madurez y equilibrio.

- *Componente cognitivo.* Nos encontramos ante lo que generalmente se denomina “sentimiento”. Es el único medio de conocer las emociones de los demás y de uno mismo, calificándolo y atribuyendo un nombre.

A través del lenguaje, el ser humano es capaz de etiquetar sus emociones, aunque en muchas ocasiones resulte una tarea compleja y pueda tener efectos negativos en la persona.

Mención aparte recibe Scherer (1996), entendiendo la emoción como concepto más amplio, de modo que recoge cinco componentes diferentes a Bisquerra, según su perspectiva.

- Componente cognitivo.
- Eferencias periféricas.
- Componente motivacional.
- Expresión motora.
- Sentimiento subjetivo.

## **2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.**

### **2.1 ¿Qué es la inteligencia emocional?**

Desde un abordaje teórico, se van a exponer las aportaciones más relevantes acerca de este constructo. Según Trujillo y Rivas (2005) el concepto nació para dar respuesta a un interrogante: ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria?

El concepto parece surgir de Salovey y Mayer (1990), que definen la inteligencia emocional (IE en adelante) como una habilidad en la cual se perciben, valoran y expresan las emociones con precisión; una habilidad para llegar y/o crear sentimientos que facilitarán el pensamiento; la habilidad para el conocimiento y comprensión emocional; y por último, la habilidad consistente en la regulación de emociones promoviendo el crecimiento emocional, así como intelectual. Como pioneros, desencadenan posteriores investigaciones, destacando el procesamiento emocional de la información y ofreciendo un enfoque cognitivo, que lo diferenciará de otros sucesivos. (Pérez y Castejón, 2006).

Por el contrario, Bar-On (1997), la describe como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades que NO son cognitivas y que influyen en la habilidad propia de cada sujeto de tener éxito al enfrentarse al medio ambiente.

Por su parte, Gardner habla de la IE refiriéndose al potencial biopsicológico para procesar información que se genera en contextos culturales como método de resolución de problemas. (Gardner, 1993).

Según numerosos autores, la IE se forma por metahabilidades, que se clasifican en cinco competencias según Goleman (1995): el conocimiento de las emociones propias, la capacidad para controlarlas, la capacidad de motivación, el reconocimiento de emociones ajenas y el control de las relaciones sociales.

## **2.2 Modelos de inteligencia emocional.**

Los modelos sobre IE se asientan en concepciones y habilidades muy diferentes. Este trabajo pretende acercar algunos de ellos desde una visión comparativa, siendo todos ellos métodos formales que han contribuido durante muchos años a establecer la IE con rigor. Existen tres modelos principales en el estudio de la IE: El modelo de rasgos, el modelo de habilidades y el modelo mixto. Rodríguez (2015) realiza la aclaración de los términos, indicando que las competencias emocionales se pueden desarrollar mediante entrenamiento (modelo de habilidades), como características constantes adheridas a la personalidad (modelo de rasgos), o como la combinación de ambos (mixtos). Esta clasificación suscita debate en cuanto a la conceptualización y medición del constructo. Para algunos, estos rasgos son complementarios pero para aquellos que abogan por el modelo de habilidad consideran que los rasgos de personalidad quedan al margen de la inteligencia, para determinar el grado en el que influyen en los sujetos y su comportamiento.

Se van a exponer algunos modelos de inteligencia emocional:

- *Modelo de Goleman (1995)*

Atendiendo a la publicación de Ibarrola (2005), tal y como se recoge en el modelo de Goleman, existen competencias que deberán ser trabajadas en las aulas para conseguir que los alumnos sean competentes emocionalmente. La autora comienza por el aprendizaje a través de lo emocional para llegar a los sentimientos del resto y provocar el acercamiento, la empatía y la destreza social. A continuación se establecen esas competencias:

- *Autoconciencia* (Conocimiento de las emociones propias): Se trata de reconocer sentimientos en el mismo momento de su aparición, habiendo aprendido el alumno a ser consciente de las propias emociones, identificarlas, ponerles nombre y comunicarlas tanto de forma verbal como no verbal. Para ello será conveniente realizar actividades en las que se pongan de manifiesto las diferentes emociones; de ese modo será más fácil atender y calmar estados de ánimo alterados y buscar solución a los problemas.



- *Autocontrol o autorregulación.* (Capacidad de regular emociones). Facilita el control de la expresión de emociones y sentimientos, adecuándolos a la situación. Para ello, se trabajarán estrategias de autocontrol, expresión correcta de emociones y tolerancia a la frustración. Se trata de encontrar el camino para expresar lo que se siente sin dañar a los demás o al individuo mismo.
- *Autonomía personal (autogestión)* Haciendo referencia a aquellas habilidades que se encargan de la autogestión emocional. Formarán parte: la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, la crítica de normas sociales, la búsqueda de ayuda y recursos y la autoeficacia emocional.
- *Empatía* (Reconocimiento de emociones ajenas): Implica entender aquello que otras personas sienten, poniéndose en su lugar y respetando. Se deberá trabajar la comunicación verbal y no verbal, y sobre todo la escucha, estableciendo relaciones que consigan dejar a un lado el egocentrismo de la primera etapa, y sea capaz de percibir desde diferentes puntos de mira.
- *Competencia o destreza social.* Abarca las relaciones que se establecen entre las personas, sabiendo dirigirse correctamente y hacer esfuerzo por entenderse. Se debe focalizar en el desarrollo de la asertividad (como la destreza para expresarse de forma correcta, honesta y abierta, respetando la opinión del contrario) y en la resolución de conflictos.

Estas competencias van a ser de utilidad para cuatro áreas de la vida (Ibarrola, 2009):

- Influyen en el bienestar psicológico, lo que afecta al desarrollo armónico y equilibrado de la personalidad.
- Ayudan al entusiasmo y la motivación.
- Contribuyen a una mejor salud física, eliminando hábitos dañinos, y actúan como prevención de enfermedades producidas por desequilibrios emocionales permanentes.
- Favorecen las relaciones entre las personas, tanto en el entorno laboral como en la vida familiar-afectiva y social.

- *Mayer y Salovey (1997).*

Este modelo considera que son cuatro habilidades básicas las que conceptualizan la IE: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

Fernández y Extremera (2005, p.68) profundizan en estas cuatro habilidades. Como bien se explica en su artículo, la primera de ellas, la percepción emocional, hace referencia al grado en que los individuos identifican y reconocen convenientemente sus propias emociones y las de los demás, así como estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas.

En cuanto a facilitación o asimilación emocional, hace mención a la habilidad que hace uso de los sentimientos en momento de reflexión, razonamiento o solución de algún tipo de problema. Hace hincapié en la forma en la que las emociones inciden en el sistema cognitivo y como la afectividad ayudan a tomar decisiones, focalizando la atención en lo realmente importante.

La comprensión emocional se basa en el desglose de señales emocionales, en dar un nombre a las mismas y reconocer a qué grupo o categoría pertenecen los sentimientos. Supone una actividad de anticipación y retrospectiva que llevarán al conocimiento de las causas que han podido generar ese estado anímico y las consecuencias futuras de las acciones. Además, ayuda a conocer la combinación de emociones para dar lugar a las secundarias e interpreta su significado, reconoce transiciones de unos estados a otros y la aparición de sentimientos contradictorios.

La última, la regulación emocional, puede ser la dimensión más compleja. Ofrece la capacidad de abrirse a los sentimientos y realizar una posterior reflexión para descartar o aprovechar la información inherente. Del mismo modo regula las emociones, moderando aquellas negativas e intensificando las positivas, en relaciones interpersonales e intrapersonales, utilizando diversas estrategias que modifican nuestros sentimientos como los de los demás.

- *Modelo de Bar-On.(1997, 2000)*

Bar-On realiza diversas formulaciones sobre inteligencia emocional y su medida a través del inventario EQ-I Bar-On Emotional Quotient Inventory. Propone un modelo basado en diferentes componentes: (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010)

- *Componente intrapersonal.* Abarca la comprensión emocional de uno mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia.
- *Componente interpersonal.* Se trata de establecer relaciones satisfactorias con los demás en una cercanía emocional. Entran a formar parte la empatía y la responsabilidad social.
- *Componentes de adaptabilidad.* Aquellos que intervienen en la solución de problemas, los que evalúan correspondencias entre lo experimentado y lo existente en realidad, y los que dotan de flexibilidad ajustando las emociones, pensamientos y conductas a situaciones cambiantes.
- *Componentes del manejo del estrés.* Implica la tolerancia a eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones, así como a controlar impulsos.
- *Componente del estado anímico.* Capacidad para sentir satisfacción y ver los aspectos positivos de la vida. (Felicidad y optimismo)

- *Modelo de Bisquerra (2003)*

Con propósito de contribuir al desarrollo de competencias emocionales, del mismo modo que lo hizo Goleman en 1995, las recoge en cinco bloques: (Bisquerra, 2003)

- *Conciencia emocional:* Como aquella capacidad de ser conscientes de las propias emociones y las de los demás, y a su vez captar el clima emocional en determinadas situaciones. La divide en: *Toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.*

- *Regulación emocional:* El manejo de las emociones de forma adecuada, utilizando estrategias para afrontar según que contextos. Para que se dé esta regulación emocional hay que tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; expresar emociones apropiadamente; regular la impulsividad, tolerar la frustración, proseguir el logro de objetivos y capacidad de no aceptar recompensas inmediatas con el fin de recibirlas a largo plazo. Así mismo entra a formar parte la habilidad de afrontar emociones negativas mediante estrategias de autorregulación y de autogenerar emociones positivas.
  - *Autonomía emocional:* Aquellas características relacionadas con la autogestión personal, dónde se encuentran: la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, la auto-eficacia emocional, el análisis crítico de normas sociales y la manera de afrontar situaciones adversas.
  - *Competencia social:* Se refiere a las buenas relaciones entre las personas. Implica dominar habilidades sociales básicas, mostrar respeto hacia los demás, atender al interlocutor para recibir correctamente los mensajes, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, mostrar actitudes pro-sociales o de cooperación, asertividad, prevenir y solucionar conflictos sociales y problemas interpersonales, y por último gestionar situaciones emocionales.
  - *Competencias para la vida y el bienestar:* Hace referencia a aquella capacidad de comportarse de forma apropiada y responsable para enfrentarse a los desafíos de la vida que se van interponiendo. Para ello se debe fijar unos objetivos adaptativos, tomar decisiones en distintos ámbitos, buscar ayuda y recursos necesarios, hablar de ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Además gozar de un bienestar subjetivo, transmitiéndolo a los demás y por último fluir, o lo que es lo mismo, generar experiencias óptimas en la vida tanto profesional, como personal o social.
- *Modelo de Inteligencia Socioemocional SEA.* (Rodríguez Ledo, 2015)

Este modelo cuyas siglas se corresponden con Socioemocional (SE) y Atención Plena (A), pretende mejorar las habilidades emocionales y sociales en jóvenes de

educación secundaria, potenciar el desarrollo de habilidad de atención plena en estos jóvenes, realizar un análisis acerca de la relación que existe entre el apoyo social y familiar de los alumnos, con el desarrollo de habilidades socioemocionales y el rendimiento escolar y evaluar todo ello.

Este modelo quiere convertirse en una medida preventiva ante problemas socioemocionales, mejorando las habilidades tanto personales como sociales interpersonales, así como reducir problemas de socialización y dificultades de inadaptación personal y emocional; aumentar la atención y concentración, promover estrategias de resolución de conflictos de tal manera que se mejore la convivencia escolar y se potencie un clima de aula positivo. Y por último conseguir que adquieran habilidades de trabajo grupal.

Es una propuesta realizada para trabajar las competencias socioemocionales ligadas a la inteligencia socioemocional. Se presentan estas cuatro competencias:

- Atención y comprensión emocional.
- Regulación y reparación emocional.
- Regulación y adaptación social.
- Atención plena o Mindfulness.

### **2.3 Evaluación de la inteligencia emocional.**

La evaluación de la IE en las aulas proporciona una información muy valiosa al maestro, en cuánto a conocimiento del desarrollo emocional de los alumnos e implica una obtención de datos fiables que establecen el inicio en la enseñanza transversal.

Se exponen varios métodos de evaluación rigurosos, y diversos procedimientos evaluativos.

En el ámbito educativo, se van a emplear tres enfoques evaluativos: instrumentos clásicos de medidas, medidas de evaluación de observadores externos y medidas de habilidad o de ejecución de IE con diversas tareas emocionales a resolver por el alumno.

#### **1. Instrumentos clásicos de medidas:** (Extremera, Fernández y Mestre, 2004).

En este apartado encontramos aquellos instrumentos tradicionales como:

- *Cuestionarios*: mediante los cuales se han obtenido perfiles en variables de personalidad, se han evaluado aspectos emocionales como la autoestima, y se han obtenido medidas sobre cognición como pueden ser las estrategias de afrontamiento. Suelen contener breves enunciados en los que los alumnos evaluaran su IE a partir de valorar sus propios niveles de habilidad.

Ejemplo: Nunca (1)... Frecuente (4)

- *Inventario EQ-i de Bar- On*: Contiene 133 ítems y a su vez está compuesto por cinco factores descompuestos en 15 subescalas. Estos factores corresponden a: Inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general.

Se incluyen además varios indicadores de validez que desvelan el grado en que los individuos responden al azar; de éste modo se reduce el efecto de deseabilidad social y los resultados obtenidos son más fiables.

## 2. *Medidas basadas en observadores externos.*

Este medio es muy eficaz cuando lo que se quiere evaluar es la inteligencia emocional interpersonal, pues nos indica el nivel de habilidad percibido por los demás.

Se solicita la estimación por parte de otros alumnos o del profesor, los cuales nos darán opinión sobre la percepción de ese individuo con respecto a la interacción social con los demás, sus procedimientos de resolución de conflictos y de afrontar situaciones emocionales desagradables. Tiene relación con el primer apartado, pudiendo realizar esa evaluación externa por medio de escalas o cuestionarios.

Se han descrito dos ejemplos de medidas o pruebas de este tipo:

- ECI 360° de Goleman (1998): El Emotional Competent Inventory (ECI) se basa en diversas competencias, conteniendo 110 ítems con un mínimo de tres para evaluar cada competencia. Mide cuatro dimensiones: Auto-conciencia, auto-manejo, conciencia social y manejo de las relaciones. Esta medida consta de dos procesos de evaluación diferentes: Un autoinforme en el que se solicita a los

individuos que proporcionen una estimación en cada una de las competencias, y por otro, se recurre a la evaluación por parte de un observador externo utilizando el denominado enfoque 360° (describir a sí mismo o a otra persona a través de los ítems propuestos).

- *Observación sistemática:* Como bien indica Croll (1995), este tipo de observación es un método de investigación que se sirve de procedimientos de observación estructurados, aplicados por observadores formados en esa área, que recogerán datos sobre modelos de comportamiento e interacción en el aula. Se utilizan para ello técnicas observacionales con objeto de registrar conductas de todo tipo (espacial, actitudinal, de lenguaje verbal o no verbal) pudiendo recogerse en hojas de registro.

Se deberán especificar las conductas que se pretenden observar y el código que se utilizará para ello; así mismo los observadores necesitarán saber y planificar que esperan encontrar y en qué medida, de qué forma lo van a realizar, dónde se llevará a cabo (situación natural o artificial) y cuándo, concretando tiempos, intervalos y número de observaciones. Una vez queda definido lo más importante, se hallan las formas de medida y se establece la fiabilidad en los instrumentos de medida empleados.

### 3. *Medidas de habilidad de la IE basadas en tareas de ejecución.*

Teniendo en cuenta las otras dos medidas de evaluación, surge este tercer bloque, con motivo de evitar la invención de respuestas que podía surgir en las anteriores metodologías, y así disminuir sesgos perceptivos o condicionales de observadores externos.

Estas pruebas requieren por tanto comprobar a ciencia cierta la realidad existente, para lo que solicitará la demostración de esas habilidades. Consiste pues en proponer tareas emocionales que evalúen el estilo mediante el cual los alumnos resuelven determinados problemas, y comparar esas respuestas proporcionadas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos.

Estas medidas van a tener en cuenta las siguientes áreas de IE:

- Percepción emocional.

- Asimilación emocional.
- Comprensión emocional.
- Regulación afectiva.

Una de las medidas de habilidad más importantes corresponde al *MSCEIT* (*Mayer-Salovey-Caruso-Emotional Intelligence Test*) al ser actualmente una de las más utilizadas y mejor valorada. Se trata pues de un instrumento compuesto por 141 ítems que mide los cuatro factores del modelo: Percibir emociones de manera eficaz, usar emociones para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y manejarlas. Estas habilidades son evaluadas a través de dos tareas: La capacidad para percibir emociones mediante percepción en rostros faciales y fotografías; la asimilación emocional a través de sensación y facilitación; la capacidad de comprensión de emociones mediante una tarea de combinación, transformaciones emocionales y cambios; y la última a través del manejo emocional y relaciones emocionales. (Fernández y Extremera, 2009)

### **3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.**

Goleman (1996) afirma que la primera oportunidad para tener contacto y formar la inteligencia emocional son los primeros años de vida, añadiendo que es en la escuela, el lugar donde se continúan formando esas capacidades.

La educación emocional es concebida como el proceso educativo, continuo y permanente, mediante el cual se potencia el desarrollo de competencias emocionales para lograr el desarrollo integral del sujeto. Los objetivos de la educación emocional se resumen en: conocer las propias emociones, identificar las de los demás, desarrollar habilidades para regularlas, prevenir aquellos efectos nocivos de las emociones negativas, generar emociones positivas, automotivarse... (Bisquerra, 2003).

Por otro lado, es descrita por la Asociación Elisabeth d'Ornano como una innovación educativa que responde a necesidades de carácter emocional y social en la educación de niños, no atendidas en materias académicas ordinarias, y cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

Vivas (2002) enumera una serie de premisas que justifican la educación emocional:



- *Desde la finalidad propia de la educación.* Tomando como referencia el Informe Delors ( dirigido a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI) se proponen cuatro pilares en los cuales se fundamentan los esfuerzos educativos: aprender a conocer y aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos dos últimos son vitales para la educación emocional.
- *Desde el análisis de necesidades sociales.* La sociedad que predomina es generadora de tensiones emocionales: trabajo, conflictos familiares, violencia, marginalidad... Este tipo de necesidades son las que demandan al sistema educativo, la construcción de una sociedad con niveles altos de cohesión social, solidaria, justa.
- *Desde investigaciones en neurología y psicología.* Se ha avanzado en procesos educativos, al considerar la modificabilidad de la inteligencia emocional y el funcionamiento del cerebro. La incorporación de las inteligencias múltiples en los últimos años también ha contribuido a ello.
- *Desde el reconocimiento de afecto y motivación en el aprendizaje.* Ha quedado demostrada la influencia de las actitudes positivas, la aceptación y autoeficacia en el control emocional y aumento de expectativas de logro en ámbitos académicos.
- *Desde el avance de las TIC.* La educación deberá poner en conocimiento de los alumnos, las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales que permitan afrontar demandas de carácter tecnológico.
- *Desde resultados de procesos educativos.* El fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, el abandono temprano de estudios, la indisciplina provocan estados emocionales negativos que habrán de ser atendidos desde los centros escolares.

### **3.1 La educación emocional en la etapa de Educación Infantil.**

El desarrollo emocional según Ibarrola (2014), corresponde al proceso mediante el cual el niño construye su identidad, autoestima, seguridad y confianza en sí mismo y su entorno, mediante las interacciones con sus iguales, reconociendo que es una persona única y diferente al resto. Al hablar de desarrollo emocional, hay que referirse a los

primeros meses de vida, pues es en ese momento cuando se originan las emociones básicas, una vez se cubren las necesidades del bebé, estableciéndose un vínculo de apego entre el adulto y el niño. Lo primero se trata de mera intención comunicativa (llanto) o imitación de expresiones del adulto (sonrisa), pero de 9 a 12 meses, pasa de manifestar emociones a convertirse en un ser emocional.

Durante el segundo año, puede sentir estados de ánimo pues ya no depende de los sucesos de su entorno; y será a esta edad próxima a los tres, el momento en el que captan que el resto de personas tienen sentimientos diferentes a los suyos propios. (Perinat, 1997)

En la etapa de 3 a 6 años, se producen grandes avances en el ámbito emocional y afectivo, a raíz del avance y adquisición de otros aspectos como son: el lenguaje, la memoria, el concepto del yo diferente de los demás, asociar situaciones a emociones y cada vez mayor capacidad de autorregulación. Siempre la maestra/o o el adulto en general, servirá de ayuda para interpretar el lenguaje verbal y no verbal de las emociones y hacer que amplíen el léxico referido a ellas. (Lewis, 1992).

Existen cinco formas de aprendizaje, propuestas por Hurlock (1978) que parecen influir de manera directa en el desarrollo emocional infantil: aprendizaje por ensayo-error (nunca será abandonado), aprendizaje por imitación, aprendizaje por identificación (parecido a la imitación pero con más influencia afectiva), aprendizaje por asociación (reacciones-situaciones, situaciones-reacciones) y aprendizaje por adiestramiento (se enseña el modo de respuesta que solicita la sociedad ante determinada emoción).

Estudios revelan que los niños de tres años pueden establecer conexiones y anticipar el tipo de emoción que va a provocar determinada situación y viceversa. Por el contrario, no serán capaces de establecer causalidad, pues la dificultad es mayor que relacionar situaciones externas y reacciones emocionales.

Se debe enseñar en la escuela a expresar y ser responsable de los propios sentimientos y emociones, y ser capaz de controlarlos. Cuando un niño muestra autocontrol, afrontará de mejor manera situaciones frustrantes o aquellas que le provoquen miedo o ira. Para ello se les hará conscientes de ellas, se enseñará a expresarlas y tomar decisiones acerca de ellas, concediendo un tiempo en la vida cotidiana del aula a trabajarlas. (Pérez, 1998).

Así mismo, Bisquerra (2000) indica que también se deberá introducir a esta edad, el arte (música, plástica, literatura...) en las aulas de infantil, como dimensión que va a potenciar reacciones emocionales, y será un elemento motivador para futuros aprendizajes.

De forma breve, se exponen los hitos que tienen lugar durante el desarrollo emocional hasta los tres años, propuestos por Ibarrola (2014):

- *1 a 3 meses*: Reacciones emocionales exageradas: Llanto y grito como descarga.
- *4-5 meses*: Responde a voces y expresiones faciales. Aparece la rabia y disgusto.
- *6-7 meses*: Reacciones a lo desconocido con tensión y miedo. Comienza la ansiedad por separación.
- *8 meses*: Certero sentido de la broma.
- *9 meses*: Expresión de felicidad, disgusto, rabia e identificación de esto en los demás.
- *12 meses*: Captan todo tipo de información y regulan conductas exploratorias y sociales.
- *13- 18 meses*: Muestra afecto mediante gestos y contacto físico, así como se observan en ellos expresiones negativas.
- *15 meses*: Narcisismo, acompañado de celos, ansiedad, frustración, orgullo y confianza en sí mismo. Desarrollan miedo ante determinadas situaciones.
- *19- 24 meses*: Deseo de independencia y autonomía, generando conflicto y frustración. Fase de egocentrismo. Se agudiza la ansiedad por separación.
- *2 años*: Capacidad de consolar, al identificar acciones que calman o hacen cesar un estado emocional en otra persona.
- *3 años*: Desarrollan la capacidad de imaginar, por lo que comienzan a predecir las reacciones de su entorno. Aparece la envidia, pues ya descubre el sentido de pertenencia.

### **3.2 Programas de educación emocional aplicables a educación infantil.**

En este apartado, se ha realizado una categorización de programas sobre educación emocional, que están dirigidos exclusivamente a la etapa de Educación Infantil o que pueden ser adaptados a ella por sus características. Se describen algunos de ellos.

**Tabla 1: Programas para el desarrollo emocional en niños.**

<b>PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL EN NIÑOS.</b>	
- <b>Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS).</b>	Desarrollo de la competencia social en edad escolar: relaciones interpersonales.
- <b>Programa “Cultivando emociones”.</b>	Desarrollo de la personalidad y conocimiento social. Prevención de situaciones conflictivas o problemas en edades tempranas.
- <b>Programa “Sentir y pensar”</b>	Entrenamiento de expresión, comprensión y regulación de emociones, así como toma de decisiones y resolución de conflictos en edad escolar.
- <b>Programa SEA.</b>	Potencia competencias socioemocionales a través de atención plena o mindfulness. Dirigido a adolescentes, pero adaptable a otras etapas inferiores.
- <b>Programa “Aulas felices”</b>	Trabajo con aspectos positivos de la experiencia humana, apoyado en fortalezas personales y atención plena. No es primordialmente de educación socioemocional, sino de mindfulness.
- <b>Programa de educación emocional para 3- 6 años. GROP</b>	Desarrollo del niño en cuánto teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: cognitiva, psicológica, afectiva, emocional, motora y social.
- <b>Programa RULER</b>	Tiene como objetivo mejorar el desarrollo social, emocional y académico entrenando cinco habilidades: reconocimiento,

	comprensión, etiquetado, expresión y regulación de emociones.
--	---

© *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS).*

Este programa es una propuesta de M<sup>a</sup> Inés Monjas Casares (1993). Se trata de un programa cognitivo conductual, para la enseñanza de habilidades sociales en niños y jóvenes a través de su relación con los iguales y adultos de su entorno: familia y profesorado; por lo tanto basado en dos contextos: escolar y familiar.

Se centra en la enseñanza de comportamientos sociales que se manifiestan y pueden ser observados, y en comportamientos cognitivos y afectivos a través de diferentes técnicas y estrategias de intervención.

Consiste pues en un modelo de entrenamiento para el desarrollo de diferentes habilidades de forma sistemática y planificada. Enseña comportamientos que el niño no e intenta paliar las conductas no adecuadas, utilizando técnicas y procedimientos sencillos, que no requieren mucho tiempo y esfuerzo para su aplicación.

Comprende treinta habilidades agrupadas en seis áreas (cada una de ellas con cinco subdivisiones acerca de habilidades sociales específicas):

- Habilidades básicas de interacción social.
- Habilidades para hacer amigos.
- Habilidades conversacionales.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones.
- Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales.
- Habilidades para relacionarse con los adultos.

Durante la aplicación, estas técnicas de las que se habla se articulan en una secuencia denominada “Procedimiento de enseñanza” que se compone de los siguientes elementos: instrucción verbal, diálogo y discusión, modelado, práctica, feedback, refuerzo y tareas para casa.

© *Programa “Cultivando emociones”.*

A través del equipo de orientación y el equipo docente, coordinados desde CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos) de Elda, proponen este recurso dirigido a las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de primaria, etapa en la cual la escolarización se generaliza y se dan situaciones de convivencia entre iguales.

El programa tiene un doble objetivo: favorecer el desarrollo adecuado de la personalidad y del conocimiento social para llegar al bienestar del alumnado; y prevenir la aparición de problemas que desembocarían en conductas desadaptadas.

Asentado en un marco teórico de psicología evolutiva, estudios sobre inteligencia y modelos constructivistas de aprendizaje, llegan al convencimiento de abordar el tema de los problemas de convivencia que podían surgir, más allá del Reglamento de Régimen Interior.

Durante tres cursos, y a partir de la reflexión teórica, proceden a la recogida de información de casos de exclusión y violencia e intervienen de manera práctica en el aula, siguiendo postulados constructivistas, y con un enfoque metodológico activo, que garantiza aprendizajes emocionales significativos y funcionales.

© *Programa SEA. (Rodríguez Ledo, Celma Pastor, 2016)*

Este programa dirigido a jóvenes adolescentes se diseña con el fin de potenciar las competencias socioemocionales, mediante el empleo de técnicas de mindfulness o atención plena. Estas competencias se trabajan desde un modo secuencial creando las actividades en un orden coherente, colocando por delante aquellas enfocadas al desarrollo de habilidades personales de conocimiento, regulación y autogestión, que servirán de base a aquellas como la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar.

© *Programas SAFE.*

Estos programas son aquellos que siguen las recomendaciones de Durlak y Weissberg, a la hora de plantear y organizar el proceso de aprendizaje emocional y social. Durlak (2008) indica que las prácticas recomendadas para el entrenamiento y mejora de estas habilidades se centran en cuatro aspectos clave:

- *Sequenced (Secuenciado)*. ¿Está el programa pensado y organizado en actividades de acuerdo al desarrollo de esas habilidades concretas? Es decir, si existe una secuencia lógica en las actividades que se plantean en el programa.
- *Active (Activo)*. ¿Utiliza el programa formas activas de aprendizaje como pueden ser los juegos de rol?
- *Focused (Focalizado)*. Se trata de saber si el programa se adapta y utiliza el tiempo suficiente de manera exclusiva, al desarrollo de habilidades emocionales y sociales.
- *Explicit (Explícito)* ¿Existe claridad a la hora de definir y concretar los objetivos que se marcan en relación a las habilidades a trabajar?

Siguiendo estas recomendaciones prácticas, los programas estarán bien estructurados, centrándose en aspectos emocionales y sociales por medio de actividades dinámicas, consiguiendo unos mayores resultados al basarse en unos objetivos claros.

#### **4. FUNDAMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.**

##### **4.1 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? ¿Por qué? ¿Para qué?**

Los alumnos llegan al aprendizaje por sí mismos, pero nunca solos o aislados, de modo que se requiere una participación activa y directa de éstos. En este proceso interviene de primera mano un contexto: el aula, sus compañeros, los maestros, la familia, el centro; es decir, toda una comunidad educativa.

El aprendizaje cooperativo (AC en adelante), se trata del empleo didáctico de grupos reducidos en los cuales los alumnos van a trabajar juntos con objetivos comunes para maximizar no sólo su propio aprendizaje sino también el de los demás. Contrasta con el aprendizaje competitivo, dónde se trabaja en contra del resto para obtener calificaciones a las que solo unos pocos optarán, o el individualista que prefiere de algún modo el trabajo por cuenta ajena para lograr metas diferentes y desvinculadas a las de otros estudiantes. (Johnson & Johnson, y Holubec, 1999).

Pérez y Poveda (2008, p. 75) introducen el tema acercando el concepto de aprendizaje cooperativo, como aquella situación social en la cual los objetivos planteados por los individuos se encuentran estrechamente vinculados, al existir una correlación positiva con respecto a la consecución de los mismos, de forma que el alumno puede alcanzar la meta sí y sólo sí los demás llegan a ésta.

Queda demostrado en Echeita y Martín, (1990) que en el momento en el que un alumno interactúa con otro para explicar lo que ha aprendido, organiza previamente sus ideas y presta atención a los errores o lagunas que pudiera encontrar en el camino. Estos procesos cognitivos no van a ser los únicos interventores, sino que influye de igual manera la motivación, los procesos socioafectivos, emocionales y relacionales, que van a fraguar el posterior aprendizaje. Según Torrego y Negro (2012) es imprescindible enseñar desde la primera etapa, los valores y estrategias necesarias para adquirir esa capacidad de trabajar con otros de manera interdependiente, con fines siempre positivos, pues si lo que se quiere conseguir a la larga es la inserción satisfactoria de esos niños, en la dinámica a la par que cambiante sociedad que en un futuro se verán obligados a vivir; el aprendizaje cooperativo resultará determinante.



Es por ello que se plantean unas cuestiones que se transcriben a continuación como interrogantes: ¿De qué forma y en qué lugar aprenderán los alumnos a valorar la diversidad y a no tener actitud discriminatoria, si no interactúan desde el comienzo de su vida con compañeros diversos en tantas y tantas características: capacidad, origen, cultura, persona? ¿Cómo aprenderán a ser tolerantes y respetuosos hacia los demás, si no tienen la oportunidad de vivir situaciones en la escuela de dialogo, razonamiento, discusión, de forma ordenada y dirigida, que les dé las pautas necesarias? Y puntualizan como más importante lo siguiente: ¿Dónde se aprende a ayudar a quien lo necesita y a ser ayudado, si cada uno se responsabiliza únicamente de su progreso y sus objetivos sin tener en cuenta los de los demás? En la escuela que segrega y elige a su alumnado por supuesto que no.

A partir de las definiciones e información recogida se pueden destacar los siguientes aspectos:

- Los alumnos cobrarán una doble responsabilidad: aprender lo enseñado y enseñar a sus compañeros para que éstos puedan aprender.
- Los docentes lo van a utilizar con doble finalidad: que el alumnado aprenda contenidos, pero al mismo tiempo aprenda a trabajar en equipo a través de los valores que lleva inmerso.
- No es un método o recurso, sino que es un contenido curricular más, que los alumnos deberán aprender, y por tanto debe ser enseñado.

#### **4.2 Condiciones para trabajar de forma cooperativa.**

En este apartado se exponen diversas condiciones básicas en las que se encuentra sustentado el aprendizaje cooperativo, existiendo un acuerdo entre diversos autores al hablar de sus efectos positivos.

El aprendizaje cooperativo (AC) contribuye de manera significativa al desarrollo de aquellas competencias estrechamente relacionadas con la cooperación, y queriendo hacer referencia a la complejidad y dificultad de la implementación del AC en las aulas, se cree como práctica no exenta de posibles fracasos. (Torrego y Negro, 2012).

Domingo (2008, p. 241) partiendo de distintos modelos (Kagan, 2001 y Slavin, 1995) pone en juego cinco elementos esenciales para poder hablar de AC:

1. *Interdependencia positiva entre participantes.*
2. *Interacción positiva, cara a cara.*
3. *La responsabilidad personal.*
4. *Habilidades cooperativas y sociales.*
5. *El auto análisis de grupo o evaluación periódica.*

#### **4.3 Implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas.**

##### *4.3.1 Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula.*

En lo que respecta a la estructura será preciso buscar, desarrollar y adaptar los recursos didácticos necesarios para llevarse a cabo en las aulas. Éstos últimos son articulados en el marco del Programa CA/AC (“Cooperar para aprender, aprender a cooperar”) proponiendo *tres ámbitos de intervención* relacionados entre sí (Pujolàs, 2008).

- *Ámbito de intervención A:* Se incluyen en éste todas las actuaciones que tengan relación con la cohesión de grupo, para que los alumnos se lleguen a convertir en miembros de una comunidad de aprendizaje. Considerando que exista una ayuda mutua y una corriente afectiva, se logrará un buen clima en el aula. Es momento de tomar decisiones importantes como elementos que van a representar a todo el grupo durante el curso (nombre de la clase, logotipo, mascota, cuento...). Se emplearán dinámicas de grupo, juegos y diversas estrategias.
- *Ámbito de intervención B:* Consiste en el empleo del trabajo en equipo como un recurso para enseñar y aprender los contenidos escolares. Nuevo salto dónde se comienza a organizar por parejas y grupos esporádicos a los niños para realizar un trabajo concreto, con una frecuencia semanal, lo que implica empezar a hacer propios elementos de aprendizaje cooperativo, aprender a cooperar. Esto permitirá formar equipos estables, o base.

- *Ámbito de intervención C:* Partiendo de que, además de ser recurso para enseñar, es al mismo tiempo un contenido de aprendizaje, contiene las formas de actuación que llevarán a enseñar explícitamente, de modo sistemático, a trabajar en equipo y a organizar las actividades.

Tal como se muestra, existe una interrelación entre los ámbitos: El supuesto A contribuye a que los alumnos trabajen en grupo (B) y de éste modo aprendan a trabajar cooperando (C). En consonancia a esta relación, utilizar el ámbito de intervención B provoca una cohesión grupal (A) y así mismo aprenderán a cooperar (C). Similar es el caso cuando cobra todo el interés el trabajo de equipo (C), pues así van a utilizar con soltura las estructuras del ámbito B y transcenderá al ámbito A, con una mejor cohesión de grupo.

#### **4.4 Organización cooperativa. Una estructura eficaz.**

A la hora de organizar un aula cooperativa, hay que atender a diversas dimensiones, como bien indica Pujolàs (2003), que aboga siempre por una heterogeneidad en el alumnado como éxito asegurado. En la misma línea y tiempo atrás, Ainscow (1995) constata que docentes que actúan atendiendo a características individuales para brindar una educación supuestamente “personalizada”, en realidad privan a éstos de interactuar con los demás compañeros cuyos intereses, capacidades o motivación son diferentes, pero siendo este motivo clave de aprendizaje al provocar un estímulo intelectual y una seguridad ofrecida por la ayuda que dispensan unos a otros al aprender juntos.

Se enumeran en este apartado aquello que se considera el eje o secuencia de implementación propuesta por el autor ya mencionado, Pujolàs (2003).

##### *4.4.1 Distribución de los alumnos en equipos.*

El trabajo en equipos es un elemento primordial en la estructura del AC, pero es conveniente que no siempre trabajen los mismos alumnos en el mismo equipo, sino que se den otro tipo de agrupamientos.

- *Los equipos de base.* Se caracterizan por la permanencia durante todo el ciclo formativo, una vez han sido consolidados. Los componentes que forman cada uno de ellos no deben superar los seis, siendo lo más común contar con cuatro miembros, todos ellos diferentes, diversos, generando una composición heterogénea que ha de reflejar en pequeño, las características del grupo clase. La distribución la realiza habitualmente el maestro atendiendo a las relaciones establecidas entre los alumnos a través de información obtenida en tests sociométricos o mediante observación directa en el aula, de modo que se procure un equilibrio en cuanto a variables: género, etnia, capacidades y limitaciones...
- *Equipos esporádicos.* Al margen de los equipos base, éstos se forman durante una clase y duran únicamente esa sesión concreta o incluso un tiempo pequeño para la resolución de algún problema o actividad. Ya no se rige por la heterogeneidad, sino que en este caso es indiferente pudiendo ser homogéneos.
- *Equipos de expertos.* En ocasiones los equipos base son redistribuidos en este tipo de grupo, en los cuales un miembro se “especializa” en un conocimiento o habilidad hasta convertirse en “experto” y así posteriormente transmitir dentro de su equipo base los conocimientos adquiridos en su equipo de expertos.  
Otra forma de llevarlo a cabo es la rotativa, alumnos que destaquen en algún aspecto se organizan con otros miembros de otros equipos que se encuentren en la misma situación, garantizando que todos nuestros alumnos puedan participar de igual manera y sean expertos transmisores en algún momento.

#### 4.4.2 Cargos y roles dentro de cada equipo.

Todos los miembros de un equipo son protagonistas dentro de él, y además del esfuerzo por alcanzar los objetivos planteados, cobran una responsabilidad individual dentro del mismo. Cada uno de ellos tendrá asignado o un rol o cargo con unas tareas propias, las cuales se revisan periódicamente añadiendo alguna paulatinamente o eliminando en caso que fueran excesivas; además serán rotativos.

Los alumnos se exigen mutuamente ejercer su tarea con total responsabilidad, pues supondrá un mejor funcionamiento del equipo. Los roles pueden cobrar diferentes

nombres dependiendo de la edad o etapa educativa; en esta tabla se exponen algunos ejemplos:

**Tabla 2: Cargos verídicos utilizados durante el curso 2014-2015 en un aula de 1º de Educación Infantil.**

<b>Rol o cargo</b>	<b>Tareas operativas.</b>
Portavoz	Habla en nombre del equipo cuando la maestra o maestro requiere su opinión, o cuando necesita por algún motivo transmitir algo.
Secretario	Recuerda de vez en cuando los compromisos personales, y a todo el equipo los objetivos acordados. Coloca el nombre de su equipo en la zona de trabajo correspondiente y se encarga de que se cumpla con lo establecido.
Responsable del material	Custodia el material común del equipo, cuida de él, va a buscar lo necesario y recoge al finalizar. Se asegura de que su equipo mantenga limpia la zona de trabajo.
Moderador	Controla el tono de voz de los componentes de su equipo y recuerda que el clima de trabajo debe ser adecuado para no perturbar al resto de equipos.

#### 4.4.3 *Plan de equipo y revisiones.*

Se entiende como plan de equipo al documento que contiene una declaración de principios que rigen el equipo durante un periodo de tiempo, en el cual deberán aparecer: el nombre del equipo y sus componentes, el cargo que ejerce cada uno durante ese periodo, los objetivos del equipo (uno común de todos los equipos y uno en cada equipo concreto), los compromisos personales que cada miembro propone para contribuir al objetivo del equipo y hacer que éste funcione. (Juan, Oliveras, Pi, Calduch y Lago, 2010)

#### 4.5 **Técnicas o estructuras cooperativas.**

Fabra (2004) afirma que las técnicas cooperativas van a llevar al alumnado a ayudarse mutuamente y son útiles a cualquier edad, pero a su vez exigen en su aplicación, la creatividad necesaria para adaptarlas a los diferentes usuarios, así como tener conocimientos sobre éstas y contar con la experiencia que permita discernir la técnica más apropiada. El propósito siempre debería ser estar convencido de la necesidad y viabilidad para utilizarlo en los diversos contextos educativos y no tanto el ser capaz de llevarlas a cabo. Las técnicas no tienen contenido, simplemente se trata de la estructura que puede aplicarse a la hora de trabajar o profundizar en determinados contenidos.

Las estructuras pueden clasificarse en dos grupos: *Simples* (1-2-4, parada de tres minutos, el folio giratorio...) que se suelen llevar a cabo a lo largo de una única sesión y no poseen ningún tipo de complejidad en su aplicación, y las *complejas* (*tutoría entre iguales, los grupos de investigación o método de proyectos...*) se desarrollan en varias sesiones e inciden en diferentes capacidades de los alumnos que las utilizan (búsqueda de información, síntesis, compartir, consensuar, debatir...) (Pujòlas, 2001, 2003, 2008).

A continuación se detallan dos estructuras simples ideadas por Kagan (1999):

- *1-2-4.* Los alumnos que forman un equipo base reflexionan a nivel individual acerca de la pregunta o tema planteados. Más tarde, se colocan por parejas y

comentan sus respuestas para llegar a una común. Para finalizar, todo el equipo decide de forma consensuada qué respuesta les parece la adecuada.

- *Parada de tres minutos.* A lo largo de una explicación o resolución de algún tipo de problema, se ofrece a los equipos un tiempo para reflexionar y pensar en tres preguntas, ideas o dudas que plantearían en relación al tema. Una vez transcurren tres minutos, cada equipo planteará al resto una de las preguntas acordadas. Esto se realizará en tres vueltas para que todos puedan exponerlas todas.

Por otra parte, Parrilla (1992) recoge un recurso sustentado en la colaboración entre compañeros y la demanda de ayuda. Encontramos pues una estructura basada en la dualidad (parejas de alumnos) denominada *Tutoría entre iguales* (Peer tutoring). La mejor forma de adaptarse a las diferencias individuales tiene lugar cuando existe una relación dual entre participantes: Los dos alumnos, pudiendo ser de edades semejantes o diferentes cobran un papel: uno enseña y otro aprende, siendo acompañados en este proceso por el maestro o maestra. No se denominará tutoría entre iguales en caso de no darse dos condiciones, que el alumno responda a las demandas de ayuda de su compañero, dentro de unos límites; y que la ayuda proporcionada sea únicamente una explicación detallada del proceso de resolución y no la solución en sí misma. (Serrano y Calvo, 1994, p. 127)

#### **4.6 Evaluación en el A.C.**

La evaluación determina el impacto de la enseñanza en el aprendizaje, reuniendo información sobre la cantidad y calidad de ese cambio que experimenta un alumno o un grupo de alumnos. La evaluación debería ser continua y las calificaciones, elementos no obligatorios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación se puede llevar a cabo en distintos niveles: individual, de grupo aula, de centro, de distrito, estatal, nacional...sabiendo que la *evaluación individual* consiste en la reunión de información sobre ese cambio experimentado en un único alumno atendiendo a su evolución, mientras que aquella que se da *en grupo* aporta información acerca de la calidad o cantidad de ese cambio por un grupo al conjunto. (Johnson & Johnson, 1999) Tras el proceso de AC sería conveniente evaluar ambos

rendimientos, pues el trabajo realizado se ha basado en la interacción, del mismo modo que el aporte a ese grupo ha sido individual en muchas ocasiones. El poder de evaluación jamás recaerá únicamente en el maestro, sino que también pueden y deben realizarla los alumnos, pues ellos han estado trabajando juntos para lograr el resultado que el maestro ha exigido, por lo que son ellos los que contarán con información privilegiada sobre el resto de alumnos. (Servicio de Innovación Educativa de UPM, 2008)

En el mismo documento publicado por la UPM, se definen aquellos procedimientos evaluativos utilizados por el alumno. *La coevaluación* ofrece a los compañeros recabar información sobre sus iguales, y teniendo en cuenta que el AC se centra en el desarrollo de habilidades y competencias, así como en la cooperación, será uno de los procesos evaluativos más indicados. En educación infantil se pueden tratar oralmente los puntos que se quieran evaluar: cómo se han sentido, si han desempeñado con éxito los cargos, si se han cumplido los compromisos...

El AC cede a los alumnos autonomía en el aprendizaje y hace posible que sean los propios alumnos los que controlen sus progresos y sus limitaciones durante el proceso. Por ello, será ideal la reflexión personal acerca de la participación, la implicación en los objetivos planteados, los aprendizajes adquiridos, y aspectos que deben mejorar. Esta *autoevaluación* puede tener lugar al comienzo, durante y al final del proceso.

Este proceso inherente al aprendizaje (calificado así ya que no tendrá sentido enseñar y no ser evaluado, al igual que no se puede evaluar aquello que no se ha enseñado) tendrá éxito cuándo se sabe antes de llevarse a cabo, qué función cobrarán esos resultados que se obtengan, el objetivo que se persigue: ¿Para qué? ¿Qué se hará con ellos? Y lo más importante de todo, se deberá comunicar previamente todo ello a los evaluados.

La finalidad principal de la evaluación es la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta deberá ajustarse al sujeto y la situación, y siempre va a implicar cambios. La evaluación se relaciona directamente con la “contingencia”, es decir, la estrategia que va a ayudar a controlar una situación y paliar o minimizar las consecuencias negativas. Se ha de identificar en qué momento es necesaria la ayuda, sabiendo a la par retirarla cuando ya no lo sea. (Naranjo, 2015)



Esta profesora comenta los tres tipos de evaluación que se dan dependiendo del momento: Inicial, continua y final. La primera tiene en cuenta el punto de partida de los alumnos para adecuar la acción docente. A través de la observación directa y sistemática como instrumento de evaluación procesual se establecen medidas de apoyo educativo en caso de detectar dificultades, así como se sigue adaptando la intervención educativa a las características de los alumnos. Al término del curso, el equipo docente valora el proceso global de cada alumno, el avance de cada uno de ellos en el desarrollo de competencias, la consecución de objetivos según estándares evaluables y mide su progreso en el conjunto de las áreas de conocimiento.

En cuanto al trabajo en equipo se evalúan:

- Contenidos/ objetivos de las áreas curriculares.
- Actividades realizadas utilizando estructuras cooperativas.
- La estructura utilizada en la actividad.
- La competencia “trabajo en equipo” a través del plan de equipo.

## **5. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.**

Si conseguimos leer entre líneas el objetivo principal de la escolarización, vemos que se trata de conseguir una socialización de todos los miembros de una misma comunidad escolar, y la integración de éstos en una cultura mediante la cual se transmiten normas, valores y creencias. Si se pretende conseguir una sociedad democrática, abierta y participativa, habrá que enseñar a los más pequeños a aceptar, a comunicar, a compartir proyectos, a cobrar responsabilidades, a tomar decisiones llegando a acuerdos...

Será imposible hablar de ello sin mencionar a las necesidades emocionales de los alumnos: de dependencia, de afecto, de cuidados, de creación, de seguridad, de explorar, de ser comprendidos, de expresarse, de ocupar posiciones en un grupo...

Aquí entra la labor docente de poner en contacto a todos los alumnos entre sí, de ofrecer la oportunidad de interaccionar dónde lleguen a sentirse libres y seguros, autónomos e independientes.

Estas necesidades mencionadas se relacionan con inteligencia emocional, la cual se refiere a las habilidades tanto intrapersonales como interpersonales, a las que desgraciadamente, se comienza a atender desde hace poco tiempo en las escuelas, en concreto en contenidos cuyo valor parecía ser únicamente académico.

Se habrán de incluir por tanto técnicas de desarrollo de inteligencia emocional transversalmente, como herramienta, con el principal objetivo de hacer que el mundo que nos rodea sea más humano. (Fabra, 2004).

### **5.1 Programas de educación emocional a través de aprendizaje cooperativo.**

- *Programa RULER. (Dr. Marc Brackett).*

Se trata de un proyecto americano sobre educación emocional, dónde el alumnado aprende a través de estructuras cooperativas, implicando a toda la comunidad escolar: familias, profesores y alumnos. Pretende mejorar el desarrollo social, emocional y académico entrenando cinco habilidades: reconocimiento, comprensión, etiquetado, expresión y regulación de emociones, siendo capaces de poner solución a los conflictos que puedan surgir. Trabaja la empatía, las relaciones sociales interpersonales y la toma de decisiones.

- *EDEMCO: Programa de Educación Emocional Cooperativo: Desarrollo de competencias emocionales mediante estrategias cooperativas. (Ambrona, López y Marquez, 2011)*

Se trata de un breve programa destinado a alumnos de educación Primaria para incrementar su competencia emocional. Únicamente cuenta con 8 ejercicios de fácil ejecución y puesta en marcha en las aulas. Queda dividido en dos módulos de trabajo diferentes que comprenden cuatro actividades cada uno que se realizarán de forma cooperativa:

Por un lado, el trato del reconocimiento de emociones, para trabajar habilidades de reconocimiento en expresiones faciales y corporales; y por otro de comprensión emocional, que entrena la recepción, identificación y comprensión como tal de las emociones.

**6. PROYECTO DE INTERVENCIÓN:**  
**“Educación emocional y cooperación en un aula que crea y  
cree en el cambio”.**

## **“Educación emocional y cooperación en un aula que crea y cree en el cambio”**

### **6.1 Contexto.**

Esta experiencia se enmarca en un centro público, perteneciente a la localidad zaragozana de Utebo. Se encuentra a 12 kilómetros de la capital aragonesa, lugar que ha sufrido en muy poco tiempo una gran explosión demográfica, alcanzando una población de 18.429 habitantes aproximadamente, y con numerosas parejas jóvenes que se han ido asentando en ella.

El centro escolar se trata de un edificio único compuesto por dieciocho aulas de educación infantil y primaria con un alumnado heterogéneo. Para atender a una población escolar de aproximadamente 500 alumnos, se cuenta con una plantilla de 35 profesores: Tutores de infantil y primaria, especialistas de inglés, música, educación física, Pedagogía Terapéutica y auxiliares de P.T, Audición y Lenguaje, fisioterapeuta, así como auxiliar de Infantil.

Su claustro es dinámico, con grandes inquietudes, dispuestos a afrontar nuevos retos. La Comunidad Educativa participa democráticamente en la gestión del mismo y tendrá como principio básico de funcionamiento el diálogo entre todos sus miembros. Dos grandes pilares definen y singularizan al centro: el uso de la metodología del aprendizaje cooperativo y la biblioteca como eje dinamizador del mismo. Además en el ciclo de infantil, que es el protagonista de este proyecto, se siguen los principios del constructivismo social del aprendizaje; en todas las aulas se llevan a cabo proyectos de trabajo y talleres diversos. Así mismo, se inició hace ya casi diez años la experiencia de trabajar sin libros de texto, lo cual se mantiene actualmente por su excelente resultado.

Es un centro innovador, en el cual se atiende por parte de la especialista de Pedagogía Terapéutica a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula, a petición de las tutoras de las mismas.

### **6.2 Destinatarios.**

Los destinatarios de este proyecto entran en contacto con la escuela por primera vez, se trata de alumnos de 3 años, correspondientes a las dos aulas de primero de educación infantil puesto que todo el equipo docente trabaja de forma coordinada, con

proyectos comunes. Se hace hincapié únicamente en uno de ellos a la hora de desarrollar esta experiencia. Puede ser extrapolable a otros centros escolares siempre que las características de los mismos sean semejantes en cuanto a edad se refiere, y el proceso enseñanza aprendizaje se rija por la correspondiente metodología.

En el aula de 3 años B, hay una totalidad de 23 alumnos. De ese total, 3 proceden de Rumanía, una alumna es de origen cubano, y varios niños son pertenecientes a diversas zonas de España, movidos forzosamente por motivos laborales de la familia, pues Utebo es zona colindante con la base aérea militar. Por el momento tres de ellos han sido derivados al EOIP como posibles alumnos con n.e.e.

Es importante conocer la vida de los pequeños fuera del aula; cada uno tiene una historia detrás que influye de manera significativa en las conductas adoptadas.

No se observan casos de exclusión social, todos los alumnos se relacionan sin problemas con el resto de sus compañeros, tanto dentro como fuera del aula, sin importar las características de cada uno de ellos. Se distinguen las peculiaridades de cada compañero o compañera, sin menosprecio, ni de roles, cultura, religión, sexo, costumbres, etc...

Se priorizan objetivos actitudinales antes que conceptuales, ya que la construcción de una imagen positiva de sí mismo es un objetivo prioritario de la acción educativa en esta etapa.

No se han presentado graves incidencias, simplemente algún pequeño conflicto característico de la edad que ha sido solventado a través del diálogo en el mismo instante en que se observa.

Se aprovecha cualquier situación que se presente para inculcar valores, practicarlos en el aula y asumirlos de forma natural. Estos valores no son contenidos que se trabajen de forma aislada, ocasional. Son valores que acercan la escuela a la vida y favorecen el desarrollo de los alumnos.

La filosofía que fundamenta el trabajo en el aula lleva inmersas todas estas características mencionadas.

### 6.3 Marco de referencia.

Hoy en día, se cuenta con unos principios educativos que son clave a pesar de generar situaciones de debate; éstos forman parte de la sociedad plural y cambiante en la que nos encontramos, la cual está determinada por factores como son la inmigración, el avance de las TIC, el fracaso escolar y la falta de motivación, cambios en las familias, etc...Por ello, surgen políticas que hacen referencia a leyes que regirán el proceso educativo. En este trabajo se hace referencia a las siguientes:

- **LOE (Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación)**, además de regular el currículo para el segundo ciclo de Educación Infantil, concede importancia a la educación emocional, pues se explicita en su preámbulo lo siguiente: *“Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.”* Además en el artículo 1 del primer capítulo, al hablar de equidad, hace referencia a un principio básico en la escuela de hoy en día, necesario para la propuesta que se muestra, la inclusión educativa: *“b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades[...]*”
- **“ORDEN de 30 de julio de 2014**, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo”; dedica varios de sus artículos a hablar del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En concreto en el capítulo II: artículos 6 y 7, quedan expresados los criterios de escolarización, dónde se da cabida a la enseñanza ordinaria para alumnos con necesidades educativas especiales, hablando de seguir unos principios de normalización e inclusión.
- **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad educativa (LOMCE)** aboga por una serie de competencias e incluye en sus

principios metodológicos referidos a este trabajo competencial global, el aprendizaje cooperativo. *“El aprendizaje cooperativo, como valor para favorecer la atención de calidad a todo el alumnado”*.

#### **6.4 Diagnóstico de necesidades.**

Antes de realizar la propuesta se ha de tener en cuenta el grupo en el que se va a llevar a cabo, detectando las necesidades de los alumnos tanto a nivel personal, como grupal, para adaptar o crear las diferentes actividades y sesiones en torno a ellas. En este grupo clase se observan las siguientes:

- Necesidad de crear cierta autonomía, a nivel individual y grupal, sobre todo de aquellos alumnos más dependientes.
- Necesidad de enseñar a trabajar en equipo desarrollando estrategias claras que permitan crear un buen clima en el aula.
- Necesidad de ofrecer cargos y responsabilidades, así como incidir en la capacidad de compromiso con el resto de compañeros y adultos que intervengan.
- Necesidad a causa de la diversidad, de realizar una propuesta con actividades abiertas, con diferentes niveles de dificultad, teniendo en cuenta las características de los niños, y con una flexibilidad en su puesta en marcha, respetando los ritmos de trabajo.
- Necesidad de desarrollar la asertividad, la empatía, el respeto hacia los demás, siendo libres para expresar, comunicar emociones, hablar, pensar y actuar.

#### **6.5 Contextualización en diversos currículos.**

##### Currículo de Educación Infantil.

##### **Objetivos generales.**

Dentro de los objetivos generales característicos de la etapa en segundo ciclo, según la “Orden de 28 de marzo de 2008 por la que se aprueba el currículo de la educación infantil y se autoriza su ampliación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón”, los que se pretenden con este proyecto de intervención son:

*Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.*

- Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también los de los otros, para posibilitar relaciones gratificantes.
- Adoptar actitudes de valoración y respeto hacia las características y cualidades de otras personas, aceptando su diversidad y cualquier rasgo diferenciador.
- Aceptar pequeñas frustraciones y reconocer errores propios, manifestando una actitud tendente a superar las dificultades, buscando en otros la colaboración cuando sea necesario y aceptando la ayuda que le prestan los demás.

*Conocimiento del entorno.*

- Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando confianza, respeto y aprecio a través de su participación democrática.
- Mostrar interés en asumir responsabilidades en la realización de tareas en grupo, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración en un ambiente de respeto mutuo.

*Los lenguajes: Comunicación y representación.*

- Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y situación.
- Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones.
- Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.



### Contenidos y competencias.

Se establece un vínculo estrecho entre competencias y contenidos, siendo las primeras las que llevarán a aplicar integradamente los contenidos con el fin de lograr la realización exitosa de actividades. En este apartado se exponen únicamente las que resultan imprescindibles en este proyecto, siendo éstas competencias básicas extraídas de la anterior ley de educación, al no existir constancia del cambio de las mismas en la etapa de Infantil con la entrada de la LOMCE. Por ello, se hará referencia aparte pudiendo ser éstas consideradas o no.

**Tabla 3: Relación entre competencias básicas y contenidos del currículo.**

Competencias básicas	Contenidos del currículo
<p><i>Autonomía e iniciativa personal.</i></p> <p>Construcción de sí mismo a través de la interacción con los demás y su capacidad para actuar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación, expresión, y control progresivo de sentimientos, emociones, vivencias e intereses propios y de los demás.</li> <li>- Adquisición progresiva de hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.</li> </ul>
<p><i>Competencia en comunicación lingüística.</i></p> <p>Expresión de ideas, sentimientos, emociones, pensamientos, vivencias, mediante el diálogo para la resolución de conflictos y mediante la estructuración del conocimiento de uno mismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización adecuada de normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.</li> <li>- Utilización de la lengua oral para relatar, explorar conocimientos, expresar y comunicar sentimientos y regular la propia conducta.</li> <li>- Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación,</li> </ul>

	información y disfrute.
<p><i>Competencia social y ciudadana.</i></p> <p>Desarrollo de habilidades sociales necesarias para relacionarse de forma satisfactoria y equilibrada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento democrático, disposición para compartir y resolver conflictos mediante el diálogo.</li> <li>- Valoración positiva y respeto por las diferencias, evitando actitudes discriminatorias.</li> <li>- Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común.</li> </ul>
<p><i>Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</i></p> <p>Ampliar el conocimiento de personas, objetos y elementos del entorno, aprendiendo a interpretar la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gusto por el juego en sus distintas formas.</li> <li>- Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute.</li> </ul>
<p><i>Competencia para aprender a aprender.</i></p> <p>Desarrollar la capacidad de aprender de forma autónoma, a través de experiencias anteriores y adquiriendo conocimientos en las situaciones que vayan teniendo lugar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicio en la utilización de habilidades para construir y comunicar el conocimiento adquirido, como: formular preguntas, realizar observaciones, buscar, analizar, seleccionar e interpretar la información. Verbalización de las estrategias que utiliza en sus aprendizajes.</li> </ul>
<p><i>Competencia cultural y artística.</i></p> <p>Desarrollo de capacidades creativas y acercamiento al mundo que les rodea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación de la acción, el espacio y el movimiento mediante el gesto, la palabra, el dibujo, el modelado y la construcción.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Expresión y comunicación de sentimientos, emociones, vivencias y fantasías a través de producciones plásticas.</li><li>- Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos individuales y grupales como recursos corporales para la expresión y comunicación de sentimientos, emociones...</li></ul>
--	---

En la LOMCE quedan establecidas como competencias clave, afectando en un principio a otras etapas como es la Educación Primaria. En este caso serían sustituidas de la siguiente manera:

- ✚ Autonomía e iniciativa personal→ “Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor”
- ✚ Competencia en comunicación lingüística→ Competencia en comunicación lingüística”
- ✚ Competencia social y ciudadana→ “Competencias sociales y cívicas”
- ✚ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico→ “Competencias básicas en ciencia y tecnología”.
- ✚ Competencia para aprender a aprender→ “Aprender a aprender.”
- ✚ Competencia cultural y artística→ “Conciencia y expresiones culturales.”

### **Currículo emocional.**

Ribes et.al (2005) realizan una propuesta de currículo emocional para la etapa de Educación Infantil, en base a las propuestas anteriores de diversos autores y teniendo en cuenta el marco teórico sobre educación emocional de Bisquerra (2000, 2003), clasificando las competencias en cinco bloques de contenidos: conciencia emocional, autoestima, regulación emocional, habilidades sociales y habilidades de la vida.

En este trabajo, a raíz de la temática y los objetivos que se quieren conseguir, se va a tener en cuenta este currículo, puesto que está enfocado al desarrollo de competencias emocionales entre otras.

Tomadas de Ribes et al. (2005), y siendo adaptadas al contexto, se destacan las siguientes:

**Tabla 4: Currículo emocional en relación a objetivos y contenidos didácticos.**

Competencia	Objetivos	Contenidos
Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconocer las propias emociones y las de los demás.</li><li>- Expresar emociones a partir de situaciones reales.</li><li>- Aprender a mostrar sentimientos a través del cuerpo y la cara.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Las emociones estéticas (música y plástica)</li><li>- Las propias emociones.</li><li>- La expresión de las emociones.</li><li>- La utilización de vocabulario emocional.</li><li>- El reconocimiento de emociones en los otros.</li></ul>
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar las estrategias personales para el autocontrol emocional propio y de los otros.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Control de emociones desagradables.</li><li>- La relajación.</li><li>- Simulación de situaciones dónde se utilicen estrategias de regulación.</li><li>- Descripción a los otros de situaciones</li></ul>

		dónde se hayan tenido que controlar las emociones.
Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar cualidades de sí mismo físicas y personales e identificar las de los demás.</li> <li>- Reconocer los gustos y preferencias.</li> <li>- Valorar positivamente las diferencias entre las personas.</li> <li>- Identificar a las personas que nos muestran afecto: familia, maestros, iguales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mis cualidades y las de los demás.</li> <li>- Gustos.</li> <li>- Manifestaciones afectivas.</li> <li>- Diferencias entre las personas con un aspecto positivo.</li> <li>- Valoración de sí mismo.</li> </ul>
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar conversaciones.</li> <li>- Mantener la atención.</li> <li>- Preguntar sobre lo que no se conoce.</li> <li>- Respetar el turno de palabra.</li> <li>- Emplear formulas de cortesía (saludo, disculpa, pedir permiso, solicitar ayuda)</li> <li>- Conocer y aceptar las normas para el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de hacernos agradables (hábitos)</li> <li>- Ayuda mutua.</li> <li>- Normas y compromisos que favorezcan la convivencia.</li> <li>- Simulación de situaciones comunicativas.</li> <li>- Escucho atentamente y hablo</li> </ul>

	funcionamiento de grupo. - Identificar maneras de resolución de problemas.	cuando me toca.
Habilidades de vida	- Mostrar actitud positiva ante los cambios. - Desarrollar la creatividad mediante artes plásticas. - Habituar a la organización. - Adquirir autonomía en actividades básicas. - Desarrollar hábitos saludables.	- Actividades en días lectivos y festivos. - Optimismo ante cambios. - La creatividad. - Educación para la salud. - El orden. - La autonomía.

## 6.6 Diseño del proyecto.

La propuesta que se realiza tiene como base la educación emocional mediante el empleo de una filosofía acorde, el aprendizaje cooperativo. Se llevará a cabo en un aula de primero de Educación Infantil durante todo el curso académico, independiente a los diferentes proyectos de trabajo y talleres que se realicen en el aula, de manera complementaria.

Se pretende favorecer en los niños el proceso de descubrimiento facilitando su inserción en el entorno de manera reflexiva y participativa. Aprenderán aquellas estrategias para afrontar diferentes situaciones emocionales y afectivas que se dan en esta edad para llegar al autocontrol y el desarrollo integral. La educación emocional es base en el desarrollo cognitivo y permite también dar soluciones educativas a conflictos, favoreciendo la educación en valores y el desarrollo de las habilidades sociales. El proyecto a su vez justifica el trabajo cooperativo, como elemento clave para el desarrollo personal, necesario para formar parte de una sociedad democrática.

#### 6.6.1 *Objetivos didácticos.*

- Expresar las propias emociones e interpretar las de los demás.
- Adquirir conciencia del propio cuerpo.
- Desarrollar técnicas básicas de respiración y relajación.
- Manipular objetos como técnica de masaje lúdico.
- Familiarizarse con instrumentos musicales y comunicar emociones a través de ellos
- Relacionar experiencias con emociones y sentimientos.
- Ampliar el vocabulario.
- Relatar y hacer referencia a hechos cotidianos.
- Participar activamente en las actividades artísticas, de forma individual y como parte de un grupo.
- Reconocer emociones y estados de ánimo en los demás.
- Valorar las producciones propias y las de los compañeros.
- Participar en intercambios comunicativos, comprendiendo los mensajes orales y respondiendo adecuadamente.
- Aprender a cooperar.
- Comunicar emociones a partir de la poesía y la literatura.
- Conocer algunos textos literarios.
- Desarrollar la capacidad de responsabilidad, empatía y compromiso.
- Desarrollar la creatividad.
- Iniciarse en la lectoescritura por medio de la globalidad.
- Valorar positivamente y respetar las diferencias de los demás, teniendo una actitud no discriminatoria.
- Desarrollar la escucha activa.
- Trabajar en equipo.

### 6.6.2 *Contenidos didácticos.*

- Las emociones: alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa.
- Identificación de emociones propias y de otros.
- Expresión de las emociones.
- Vocabulario en relación a las emociones.
- Respiración y relajación.
- Lenguaje oral, comprensión y expresión.
- Valores de escucha, ayuda, empatía, amabilidad, afectividad.
- Ilustración y diferentes lenguajes plásticos.
- Lenguaje literario como medio de expresión.
- Participación en diálogos de manera correcta.
- Utilización adecuada de habilidades comunicativas.
- Desarrollo de habilidades sociales y valores.

### 6.6.3 *Actividades tipo.*

En este proyecto se aprende de manera conjunta, es fundamental el espíritu de grupo; todos los niños son capaces de aportar ideas y es necesario que todos se sientan como lo que verdaderamente son, los protagonistas del aula.

Las actividades serán tipo, meros ejemplos, lo cual ofrece flexibilidad, pudiendo adaptarse a la unidad didáctica o trabajo por proyectos que se esté llevando a cabo en cada uno de los diferentes trimestres.

Las actividades se estructuran en cuatro grandes bloques. Las emociones a través de:

- El cuerpo
- El arte (expresión plástica)
- La literatura
- La palabra

Para integrarlo en la vida cotidiana del aula; el último día de periodo de adaptación, aprovechando que ya se encuentran todos juntos, les espera en la clase una sorpresa: una lámina enorme y colorida donde aparecen varios niños sonriendo. ¿Qué será aquello? ¡Parece que estén en nuestra clase! ¿Qué les quiere decir? Cómo eso suscita tanta



curiosidad en los pequeños, se debate acerca de lo que puede ser. Quizá sea regalo de unos niños que ya han pasado anteriormente por ahí...

Esto es una posible forma de introducir el proyecto de intervención de una forma motivante.

En la siguiente tabla, se establece una relación entre las actividades tipo que se plantean y las competencias emocionales que se trabajan en ellas, siguiendo el modelo de Bisquera (2003) fundamentado en la parte teórica de este trabajo:

**Tabla 5: Competencias trabajadas en las diversas actividades planteadas.**

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>COMPETENCIAS</b>
<i>“Viaje al bosque encantado”</i>	Conciencia emocional y competencia social y regulación emocional.
<i>“El arte de dormir”</i>	Conciencia emocional, autonomía emocional, competencia para la vida y el bienestar y competencia social.
<i>“Cuando no estás aquí”</i>	Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia para la vida y el bienestar.
<i>“Nombres que guardan secretos”</i>	Competencia social, autonomía emocional, conciencia emocional.

Por extensión, solamente se ofrece un ejemplo de actividad dentro de cada bloque de los propuestos en este proyecto:

<p><b>Las emociones a través de:</b> <b>“EL CUERPO”</b></p>	
<b>1º TRIMESTRE</b>	“Viaje al bosque encantado”.
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar las propias emociones e interpretar las de los demás.</li> <li>• Adquirir conciencia del propio cuerpo.</li> <li>• Desarrollar técnicas básicas de respiración y relajación.</li> <li>• Manipular objetos cómo técnica de masaje lúdico.</li> <li>• Familiarizarse con instrumentos musicales.</li> </ul>	<p><b>CONTENIDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las emociones: alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa.</li> <li>• Identificación de emociones propias y de otros.</li> <li>• Expresión de las emociones.</li> <li>• Respiración y relajación.</li> <li>• Desarrollo de habilidades sociales y valores.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO:</b> Tumbados en colchonetas, y con un soporte de audio, se escuchan los sonidos de un bosque. Es tiempo de controlar la respiración y relajarse (en este momento, se realiza un símbolo en la mano de cada uno de los niños que va a servir para formar cuatro equipos.) Cada uno de ellos pasará por cuatro talleres diferentes, pertenecientes a la misma actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sopla el viento.</i> Por parejas o tríos, simularán ser viento. Acariciarán al compañero con una pluma en diferentes partes del cuerpo, mientras éste mantiene los ojos cerrados. Le soplará de forma suave en los brazos, en la cara...y terminará por realizar un masaje en la cabeza, utilizando papel de plata extendido, creando un sonido relajante con el movimiento, como el del viento.</li> <li>- <i>Animales.</i> Escucha de un trozo del cuento sinfónico “Pedro y el Lobo”. El equipo comenta que emociones ha producido. Hay momentos alegres (Pedro pasea por el bosque), momentos que generan miedo (aparición del lobo)...</li> <li>- <i>Sonidos del bosque.</i> Con diversos instrumentos, deberán comunicar a su equipo</li> </ul>	

<p>cómo se sienten para ser adivinado: Fuertes golpes a un pandero (ira), sonido de cascabeles (alegría)...</p> <p><i>Somos árboles.</i> Los niños se colocan de pie con los brazos en cruz simulando ser un árbol en otoño, e irán soltando hojas a la vez que comparten con los demás, aquellas cosas que les ponen tristes.</p>	
<p><b>MATERIALES:</b> Soporte de audio, plumas, instrumentos musicales, hojas de árbol.</p>	<p><b>LUGAR:</b> Aula psicomotricidad o gimnasio.</p>

<p><b>Las emociones a través de:</b> <b>“EL ARTE (Expresión plástica)”</b></p>	
<p><b>2º TRIMESTRE</b></p>	<p>“El arte de dormir”. Un museo de emociones. Inspirada en “Camas azules” de Diez Navarro (2011)</p>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar experiencias con emociones y sentimientos.</li> <li>• Ampliar el vocabulario.</li> <li>• Relatar y hacer referencia a hechos cotidianos.</li> <li>• Participar activamente en las actividades artísticas, de forma individual y como parte de un grupo.</li> <li>• Reconocer emociones y estados de ánimo en los demás.</li> <li>• Valorar las producciones propias y las de los compañeros.</li> <li>• Participar en intercambios comunicativos, comprendiendo los mensajes orales y respondiendo</li> </ul>	<p><b>CONTENIDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las emociones: alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa.</li> <li>• Identificación de emociones propias y de otros.</li> <li>• Expresión de las emociones.</li> <li>• Lenguaje oral, comprensión y expresión.</li> <li>• Valores de escucha, ayuda, empatía, amabilidad, afectividad.</li> <li>• Ilustración y diferentes lenguajes plásticos.</li> <li>• Utilización adecuada de habilidades comunicativas.</li> </ul>

<p>adecuadamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a cooperar.</li> </ul>	
<p><b>DESARROLLO:</b> Tratando de encontrar una belleza sencilla y cotidiana, ésta actividad se desarrolla en tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En asamblea, se propone a los niños por equipos, que piensen cómo son sus camas y cómo les gustaría que fueran. (Esto sirve para conocer mejor la historia de los pequeños, si duermen solos o acompañados, sus rutinas, sus gustos, sus miedos, además es un vínculo de unión clase-casa.) La imaginación de los más pequeños es desbordante y seguro que aparecen camas mágicas.</li> <li>- Lo fundamental es desarrollar la capacidad de creatividad y de representación de emociones, por lo que esta actividad se centrará en dibujar, pintar o esculpir sueños, libremente, con todo tipo de materiales. Cada equipo comparte con sus compañeros lo que hacen cada noche (les leen cuentos, les cantan...) o lo que sueñan, y si eso crea en ellos algún tipo de emoción, para juntos crear un único lienzo o escultura dónde aparezcan todas esas ideas.</li> <li>- Por último, colocados por parejas, van a crear máscaras con la forma de su propia cara, con el uso de arcilla. Uno de los niños extenderá el material con cuidado dando una forma redonda. Más tarde, a modo espejo y antes de dejar secar, será su compañero el que grabe en ella la expresión de su amigo, según lo que ha contado al resto de miembros sobre cómo se siente en el momento en el que se va a dormir, duerme o se despierta en su cama. ¡Cuántas caras sonrientes!</li> </ul> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me da mucho miedo estar sin luz y por eso tengo una bombillita en mi cuarto.</li> <li>- He tenido un sueño que venía un señor malo a por mí (Pesadilla, miedo)</li> <li>- Me gusta mucho cuando mi mamá me cuenta el cuento de los dinosaurios por la noche, me hace reír. (Alegría)</li> </ul>	
<p><b>MATERIALES:</b> Témperas, pinturas de cera, pinturas de madera, plastilina, rotuladores, arcilla, instrumentos para cortar y grabar en arcilla y plastilina.</p>	<p><b>LUGAR:</b> Aula de referencia</p>

<b>Las emociones a través de:</b> <b>“LA LITERATURA”</b>	
<b>2º TRIMESTRE</b>	“ Cuando no estás aquí”
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar emociones a partir de la poesía y la literatura.</li> <li>• Conocer algunos textos literarios.</li> <li>• Participar activamente en las actividades artísticas, de forma individual y como parte de un grupo.</li> <li>• Desarrollar la responsabilidad, empatía y compromiso.</li> <li>• Participar en intercambios comunicativos, comprendiendo los mensajes orales y respondiendo adecuadamente.</li> <li>• Aprender a trabajar en equipo.</li> </ul>	<b>CONTENIDOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las emociones: alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa.</li> <li>• Identificación de emociones propias y de otros.</li> <li>• Expresión de las emociones.</li> <li>• Lenguaje oral, comprensión y expresión.</li> <li>• Lenguaje literario como medio de expresión.</li> <li>• Participación en diálogos de manera correcta.</li> <li>• Utilización adecuada de habilidades comunicativas.</li> </ul>
<b>DESARROLLO:</b> <p>- Lectura del cuento “Cuando no estás aquí” de María Hergueta.</p> <p>Este álbum ilustrado, es una delicia que puede ser interpretada de diversas formas. El protagonista expresa su preferencia por la soledad e incluso el egoísmo “cuando no estás aquí”; hasta que se topa con la necesidad del otro para jugar, contar, querer...es ahí donde la autora envuelve de añoranza la historia, enumerando todo aquello que echa de menos a causa de la ausencia de esa otra persona. Todo mejora cuando ella regresa, dejando ver únicamente sus zapatos y una maleta, y finalizando con la frase: “Por eso, ahora que estás aquí...”.</p> <p>En este caso, vamos a tomarlo como una alusión a los celos, a la envidia, que en muchas ocasiones, a esta edad, es sentido por los pequeños.</p>	

- Se pide a los alumnos que traigan al aula fotos con sus hermanos si los tuvieran (sean mayores, pequeños, o estén en la tripa de mamá todavía). Se creará con todas ellas un gran mural en la pared del aula.
  - En asamblea, se realizará una lluvia de ideas acerca del final del cuento. Para asegurarnos la participación de todo el grupo, utilizaremos una estructura cooperativa simple “Parada de tres minutos” que consiste en: Una pequeña parada para que cada equipo pueda inventar un final para la historia. Una vez transcurre el tiempo cada grupo expondrá la idea que ha pensado hasta que se hayan planteado todas.
  - Después, la lluvia será de emociones. Cada niño deja la huella de su dedo en una tarjeta, como algo único y diferente en cada persona y la personificarán poniendo ojos y boca (sonriente, triste, enfadado) según su estado de ánimo cuando su hermano/a no está, y junto a ella, un deseo, un mensaje, una palabra que defina lo que son para ellos sus hermanos. En caso de que haya niños que no tengan, escribirán por qué les gustaría tener. A cada tarjeta se le colocará un cordón, y se colgarán del mural, a diferentes alturas, provocando una lluvia literaria dedicada a los hermanos.
- (Otra opción es la tutoría entre iguales, un taller internivelar dónde participen también alumnos de primaria. Por parejas o tríos, cada mayor (tutor) trabaja con un alumno de 3 años (tutorizado). Los mayores serán un apoyo incondicional; juntos van a crear un “haiku”, una poesía breve procedente de Japón sin métrica fija. Se pide que los pequeños sean los que propongan palabras relacionadas con los hermanos, y el mayor, siempre consensuado, realice ese poema. Al finalizar, los doblarán y meterán dentro de una botellita. En lugar de dejar que discurra por el río hasta el mar, harán que discurra de unas manos que trabajaron juntas con un deseo común, a las manos cálidas de sus hermanos.

**MATERIALES:** Álbum ilustrado “Cuando no estás aquí”, fotos, pintura de dedos, botellitas de plástico, tarjetas de cartulina o cartón, cordones.

**LUGAR:** Aula de referencia

<b>LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE: “LA PALABRA”</b>	
<b>3º TRIMESTRE</b>	“Nombres que guardan secretos”.
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la creatividad.</li> <li>• Iniciarse en la lectoescritura por medio de la globalidad.</li> <li>• Valorar positivamente y respetar las diferencias de los demás, teniendo una actitud no discriminatoria.</li> <li>• Desarrollar la capacidad comunicativa participando en situaciones en las que se requiere de ella, mostrando coherencia.</li> <li>• Desarrollar la escucha activa.</li> <li>• Trabajar en equipo.</li> </ul>	<b>CONTENIDOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las emociones: alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa.</li> <li>• Identificación de emociones propias y de otros.</li> <li>• Expresión de las emociones.</li> <li>• Vocabulario en relación a las emociones.</li> <li>• Lenguaje oral, comprensión y expresión.</li> <li>• Valores de escucha, ayuda, empatía, amabilidad, afectividad.</li> <li>• Participación en diálogos de manera correcta.</li> <li>• Utilización adecuada de habilidades comunicativas.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO:</b> En el momento menos pensado o en el cuento más leído puede aparecer el nombre de uno de los niños de la clase, lo que provocará cierta alteración, alguna que otra risa y un “¡Mira, como tú!” exclamado con inmensa emoción.</p> <p>Partiendo de un instante así, podemos trabajar numerosas actividades con nuestros alumnos, relacionadas con las emociones. Tomando como referente a Díez (2011) que realiza una propuesta similar, se plantea lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Qué significan nuestros nombres? ¿Por qué nos pusieron ese? ¿Nos llaman o nos llamaban de alguna manera especial?</i> Se propone que cada niño se lleve a casa una hoja con esas cuestiones para que su familia pueda contarles al respecto. Al día siguiente traerán lo que hayan descubierto y en asamblea lo relatarán a sus compañeros.</li> </ul> <p>En la antigüedad, en concreto los hombres primitivos, ponían un nombre u otro</p>	

dependiendo de las cualidades de la familia o de cómo eran las personas. Por ello, se plantea que los alumnos, trabajando en los equipos base habituales, piensen cómo podrían llamarse ellos si hubieran nacido en aquella época. Para llegar al nombre final:

- Se tumban sobre papel continuo con los ojos cerrados y su equipo a la par que traza la silueta de su cuerpo, le dedican una palabra bonita o una frase que para ellos describa cómo es ese niño, y cómo se sienten cuando están con él. Con ayuda de la maestra escribirán dentro de la silueta todas esas palabras y al final saldrá el nombre primitivo de todos ellos. Después lo decorarán a su gusto y se recortará.
- Ejemplo: “El niño que siempre comparte sus juguetes y alegra a los otros niños.” “El niño que ayuda a los que están tristes.” “El niño que abraza a los que tienen miedo.”

**MATERIALES:** Papel continuo, rotuladores, lápices.

**LUGAR:** Aula de referencia

#### 6.6.4 Temporalización y secuenciación.

Esta propuesta se lleva a cabo en 1º de Educación Infantil, a lo largo de todo el curso, integrado en las actividades y proyectos del aula; por ello, no se puede establecer una temporalización exacta con fechas y horarios de sesiones. Únicamente y como aproximación, se procede a dividir los bloques de actividades por trimestres, ya que si se atiende a las características de los alumnos a esta edad, lo más adecuado es presentar las mismas de forma gradual, de lo sencillo a lo que conlleva más dificultad. Así, se ha dejado para el final la expresión oral y la escritura, pues su adquisición se trata de un proceso más costoso, y se comienza por el movimiento y la expresión plástica.

Se cree conveniente la libre elección de fechas teniendo en cuenta esta planificación trimestral:

- ★ Las emociones a través del cuerpo: De septiembre a diciembre.
- ★ Las emociones a través del arte y la literatura: De enero a marzo.
- ★ Las emociones a través de la palabra: mayo y junio.

La duración de las sesiones depende la organización, ejecución y sobretodo ampliación de cada bloque de actividades, pues únicamente se ha hecho una pequeña



propuesta a modo de muestra para ser ampliada. Las actividades no excederán de 45 min por sesión, contando que cada bloque resultan unas 3 horas.

#### *6.6.5 Agrupamientos, recursos y espacios.*

Se realizan actividades utilizando diversos agrupamientos: parejas, tríos, grupos esporádicos. Se trata de que todos los alumnos aprendan al máximo de sus posibilidades, curricular, personal, social sin importar sus características, pues todos trabajarán juntos hacia una meta común. Se utilizarán técnicas y dinámicas de grupo cooperativas. En este caso se trabaja la gran parte del tiempo por equipos, pudiendo ser equipos base si se trabaja habitualmente con esta metodología o esporádicos si no es así.

Se pueden aprovechar diversos espacios: No solo se trabajará dentro del aula de referencia; sino que en determinados momentos por problemas de dimensiones, se puede hacer uso del pasillo. Además aquellas actividades que requieran de mayor movimiento tendrán lugar en el gimnasio, patio o sala de psicomotricidad.

#### *6.6.6 Principios metodológicos.*

La metodología tendrá un carácter globalizador, es decir, “los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños”.

Será activa y participativa, no únicamente receptiva, haciendo que los niños sean protagonistas de su propio aprendizaje y participen en todo momento en el mismo, tanto de forma individual como colectiva, para que adquieran los contenidos propios de su edad a través del afecto, la confianza, la motivación y el disfrute. Además cobra importancia en esta etapa el juego, por lo que la metodología tendrá ese componente lúdico, pues es el único medio para explorar, manipular, sentir, descubrir, comunicarse con sus iguales y adultos, y expresarse. Está claro que se respeta la diversidad, de ahí se destaca la flexibilidad, adaptándonos siempre a las distintas necesidades, intereses, ritmos y estilo cognitivo de los niños y las niñas.

El pilar metodológico que fundamenta la vida en el aula, es el aprendizaje cooperativo, cuyo principal objetivo es cohesionar como grupo, conocerse y crear en la clase un buen clima. Se utilizarán pues técnicas y dinámicas de grupo cooperativas, dónde ese niño con o sin necesidades educativas específicas se sentirá un miembro más de la clase y del equipo dónde le toque trabajar.

Se entiende que todos pueden disfrutar y avanzar de manera significativa, teniendo en cuenta el punto de partida, sus conocimientos previos o lo que es lo mismo, aquellas experiencias que dejaron en ellos un poso.

Teniendo en cuenta los intereses, se generará motivación; de esa forma, no sólo aprenderán con gusto, sino que dejará en ellos una huella profunda que aparecerá en los sucesivos aprendizajes a lo largo de su vida.

#### *6.6.7 Atención a la diversidad.*

Cada alumno/a tiene diferentes necesidades educativas, debido a múltiples factores (edad, etapa de desarrollo madurativo, motivación, intereses, estilos y ritmo de aprendizaje, expectativas, procedencia socioeconómica y cultural, origen étnico...).

Esta diversidad requiere enfoques diversos y distintos grados de ayuda educativa, que partirá de su competencia inicial y desarrollará opciones de enseñanza/aprendizaje alternativas y adaptadas a cada niño. Esto, nos conduce a una diversificación de procedimientos a seguir e implica la responsabilidad de todo el profesorado en una actuación coherente y coordinada.

Se tendrán en cuenta algunas de las medidas de intervención generales y específicas establecidas en los artículos 14 y 17 del Decreto 135/2014. Como generales destacan la práctica educativa y propuestas metodológicas y organizativas que incluyan estrategias que garantizan la participación activa de los alumnos, la motivación, el aprendizaje significativo y la construcción social del aprendizaje para conseguir el éxito académico de todos.

En cuanto a apoyos educativos, los alumnos permanecerán en el aula ordinaria siguiendo las adaptaciones curriculares procedentes y/o la programación ordinaria y

recibirán todos ellos los apoyos correspondientes en la misma, bien sea a través de auxiliares, especialistas, o sus propios iguales.

Se llevan a cabo adaptaciones de acceso a la información, a la comunicación y a la participación de carácter individual, a través de ayudas técnicas y de sistemas de comunicación. Del mismo modo, únicamente cuando son necesarias se hace uso de adaptaciones curriculares no significativas, es decir, adaptaciones de modo que se adecúe a las necesidades puntuales de ese alumno, sin que existan cambios en los criterios de evaluación del nivel al que pertenezca ese alumno.

Si bien es cierto que se ha de prestar atención a los individuos con riesgo de exclusión, pero en ningún caso limitándose a ellos. Se intentará no recurrir a medidas específicas extraordinarias salvo que sea excesivamente necesario y no se pueda dar respuesta de ninguna otra forma, entonces hablaríamos de adaptaciones curriculares significativas, que no permitan llevar el ritmo general, sino que modifiquen todos los elementos curriculares.

#### 6.6.8 *Evaluación.*

La evaluación será global, continua y formativa para adecuar el proceso de enseñanza a las características individuales del alumnado. Será global porque se refiere al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa y el grado de desarrollo de las competencias básicas. Será continua ya que es un elemento inseparable del proceso educativo, en todo momento se evalúa y será formativa ya que supone un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y con la correspondiente modificación de la metodología, actividades, etc.

Queda estructurada al mismo tiempo en:

- *Evaluación Inicial:*

Establecerá el punto de partida del proceso. Antes de comenzar, necesitaremos tener conciencia del contexto y de lo que los alumnos conocen acerca del tema, así como de sus intereses y expectativas.

También permitirá valorar el progreso y el funcionamiento, ya que para conocer el resultado es necesario tener en cuenta desde dónde partíamos.

- *Evaluación Continua y Formativa:*

Una evaluación continua, flexible y dinámica, que acompañe todo el proceso y tenga como propósito fundamental proporcionar información al inicio, durante y al final del proyecto, para la toma de decisiones. Es decir, que permita conocer el punto de partida de los miembros y la evolución a lo largo de las actividades planteadas. La maestra va reflejando en su cuaderno los progresos o dificultades, con anotaciones de todas las sesiones a través de la observación sistemática. Se les hace reflexionar a lo largo del curso y evocar lo aprendido anteriormente.

- *Evaluación final:*

Al terminar el curso académico y poner broche final al proyecto, se valorará el grado de consecución de los objetivos, así como el grado de integración social del alumno/a en la vida del aula, y a partir de las valoraciones efectuadas se tomarán las decisiones necesarias como fuente de mejora y cambio.

Asimismo, evaluaremos la práctica docente, el tiempo y los espacios utilizados en las diferentes situaciones planteadas.

La evaluación de los alumnos no debe sustentarse exclusivamente en una medición de parámetros referidos al rendimiento, sino que mediante la constatación y valoración de datos deberemos obtener información acerca de:

- Sus características psicomotrices, cognitivas, lingüísticas, emocionales actitudinales y aptitudinales.
  - El nivel de desarrollo.
  - La forma en que los alumnos se van adaptando al ritmo de aprendizaje y las dificultades que van encontrando.
  - El nivel alcanzado en la consecución de los objetivos.
- *Autoevaluación:* Revisión y reflexión sobre los documentos que recogen compromisos personales y de equipo. Mediante el plan de equipo.

Criterios de evaluación:

Los criterios de evaluación que se van a seguir en cada actividad son:

**Tabla 6: Criterios de evaluación.**

ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Emociones a través del cuerpo.	- Experimenta y controla estados de relajación y movimiento.
	- Expresa sus sentimientos valiéndose de diferentes lenguajes.
	- Identifica algunos instrumentos musicales y los hace sonar.
	- Transmite sus emociones mediante expresión oral y corporal.
	- Ayuda, comparte y respeta a los demás en tareas grupales.
Emociones a través del arte.	- Experimenta y descubre las diferentes posibilidades de materiales y técnicas a través del lenguaje plástico.
	- Identifica emociones y sentimientos en sí mismo y los demás y los relaciona con vivencias propias.
	- Utiliza correctamente los conceptos adecuados a su edad.
	- Mantiene la atención durante periodos prolongados en situaciones comunicativas.
Emociones a través de la literatura.	- Reconoce diferentes conceptos emocionales a partir de la lectura de un cuento.
	- Escucha y comprende textos literarios de forma oral.
Emociones a través de la palabra.	- Manifiesta interés por el lenguaje escrito.
	- Escucha con atención y respeto lo que expresan otros interlocutores.
	- Desempeña con agrado, responsabilidad y eficiencia su cargo asignado dentro de su equipo base.

Las técnicas e instrumentos que se pueden utilizar para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- *Observación sistemática:* Se llevará a cabo a través de listas de verificación y se elaborara teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos.
- *Rúbricas:* Tablas dobles con criterios, niveles, objetivos y competencias, utilizadas como guías de puntuación. Se añade un ejemplo en anexo I.

## **7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.**

Después de poner fin a un trabajo que apuesta claramente por la educación emocional, las nuevas metodologías y la innovación educativa, quisiera detenerme en aquellos puntos que me han llevado a la continua reflexión:

No hace mucho tiempo, la educación emocional no cobraba la importancia que debería, manteniéndose al margen y apareciendo en el currículo ordinario como un elemento añadido que pasaría desapercibido. El problema es que frente a ese currículo, tiene lugar el oculto, plagado de componentes emocionales, del que parten diversas variables que confluyen en muchas ocasiones, en situaciones peligrosas para el ser humano, y que se han mencionado a lo largo de las líneas de este TFG (depresión, fracaso escolar, ansiedad, desmotivación...), derivadas de lo que Goleman llamó analfabetismo emocional. Parte de estos desastres emocionales, desencadenantes de riesgo, deberían ser atribuidos a aquellos sistemas educativos y leyes varias que han preferido mostrar interés en formar académicamente, olvidando que todo proceso educativo está impregnado por fenómenos emocionales, pues gracias al fortalecimiento de la personalidad integral se llega al éxito curricular.

Gracias al proceso de investigación y documentación, he sido consciente de la importancia de tratar este constructo en mi futura aula, y por consiguiente realizar un proyecto de intervención que trabajase, escuchase, reconociese e interpretase las diferentes emociones de los alumnos, creando un excelente clima de trabajo, utilizando como herramienta un principio metodológico en el que siempre he creído y por suerte he tenido oportunidad de vivir muy de cerca, el aprendizaje cooperativo. Llama la atención la contradicción a la hora de plantear programas sobre educación emocional; muchos de ellos hacen referencia a la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo emocional, pero pocos se detienen y se centran en enfocar su propuesta a niños de Educación Infantil, y esto es uno de los claros motivos que afectan de manera directa al futuro de esas generaciones. Posiblemente no existan argumentos, simplemente es más complicado trabajar con esas edades, y es que, nada es fácil, lo que sucede es que el resultado es algo más que satisfactorio y por tanto, este paso hacia adelante, no es un problema, si un reto que afrontar .

Una de las realidades que se pueden observar del aprendizaje cooperativo es la constante creación de entornos favorables que estimulen el aprendizaje y en los cuales los alumnos desarrollen habilidades sociales y otras competencias que influyan significativamente en su desarrollo.

El participar en actividades junto a otras personas de diferente capacidad, interés, motivación, crea un estímulo a nivel intelectual y un vínculo, una relación de confianza plena proporcionando así una ayuda que unos a otros pueden dispensar trabajando con un objetivo común.

Produce tristeza que hoy se sigan colocando etiquetas que clasifiquen a las personas por sus diferencias, pues todo el mundo es diverso y cada cual tiene unas características propias, que las convierte en seres únicos. Dentro de las aulas, estas diferencias deberían ser la base de la educación y tratarse con absoluta normalidad. Pero si cabe, aun es más decepcionante agrupar a los que son considerados iguales, a aquellos con talento, con alto rendimiento académico, con motivo de exprimir al máximo sus capacidades, para alcanzar su máximo potencial, dejando a un lado los que “no valen”. Pues recuerden, no se puede hablar de capacidades para referirse únicamente a conocimientos.

Con intención de acercar al lector mi filosofía de escuela, se propone a modo de guía, un proyecto fundamentado, compuesto por diversas actividades contextualizadas que podrían ser llevadas a cabo en cualquier aula, cuyo interés de la maestra/o sea que los pequeños puedan compartir con ella y entre ellos, sus experiencias y emociones, para hacer del proceso enseñanza- aprendizaje, un viaje inolvidable.

Con la consecución de los objetivos propuestos, haciendo sitio a las palabras de tantos que han ido abriendo camino a mi pequeña aportación; aquí terminan estas hojas cargadas de ilusión por el cierre de una etapa, dando la bienvenida a otra que será afrontada desde el más puro deseo de conseguir una educación que luche por cambiar el mundo.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid. UNESCO-Narcea.
- Ambrona, T., López, B., y Marquez, M. (2011). *Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación primaria*. Universidad autónoma de Madrid, 23(1), 39-49.
- Aranda, I. (2013). *Emociones capacitantes*. Madrid. Rasche.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory: Technical Manual*. Toronto, Canadá. Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1, p. 7-43.
- Cassasus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile. Indigo.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Barcelona. La Muralla.
- Díez, N. (2011). *Los pendientes de la maestra. O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*. Barcelona. Grao.
- Domingo, J. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Cuadernos de Trabajo Social, 21, 231-246.
- Durlak, J. A. (2008). *Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation*. American Journal of Community Psychology, 41, 327-350.
- Echeita, G., y Martín, E. (1990). *Interacción social y aprendizaje*. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A: Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza.
- Ekman, P. (1994). *The nature of emotion: Fundamental Questions*. New York. Oxford University Press.
- Extremera, N., Fernández, P., y Mestre, J. (2004). *Medidas de evaluación de la inteligencia emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología, 36 (2), 209-228.



- Fabra, M.L. (2004). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Madrid. Ediciones CEAC.
- Fernández de Molina Y Cañas, A. (1991). *El camino cerebral de la emoción*. Madrid. Real Academia Nacional de Medicina.
- Fernández, P., Extremera, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66(23,3), 85-108.
- García, M., Giménez, S. I. (2010) *La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador*. Almería. Espiral. Cuadernos del profesorado, 3(6), 43-52. Recuperado de: [www.cepcuevasolula.es/espinal](http://www.cepcuevasolula.es/espinal)
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York. Bantam.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hurlock, E. B. (1978). *Desarrollo del niño*. Nueva York. Machawhill.
- Ibarrola, B. (2005). *Cuentos para sentir. Educar las emociones*. Madrid. S.M.
- Ibarrola, B. (2009). *Crece en emociones*. Madrid. S.M.
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid. S.M.
- Ibarrola, B. (2014). *La educación emocional en la etapa 0-3*. 21ª Jornada, La criança com a base de la Salut Mental. Fundació El Maresme.
- James, W. (1985). *¿Qué es una emoción?* Estudios de Psicología. Nº 21, p. 59.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.

- Juan, M., Oliveras, A., Pi, P., Caldach, N., y Lago, J.R. (2010). *Introducción del aprendizaje cooperativo en la educación infantil*. Taller nº 4. Jornadas de educación infantil 2010.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. San Clemente. Resources for Teachers, Inc: Kagan Structures and Learning together. What is the difference?. Kagan Online Magazine. Recuperado de: [www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html](http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html).
- Kagan, S. (2001). Kagan structures for emotional intelligence. Kagan Online Magazine, 4 (4). Recuperado de: <http://www.kaganonline.com/Newsletter/index.html>
- Klinger, F. (1992). *Facilitating early social and communicative development in children with autism*. Baltimore. Paul H. Brookes, I, 157-186.
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de: [www.boe.es/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf](http://www.boe.es/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: [www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs](http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs)
- Lewis, M. (1992). *The self in self-conscious emotions: commentary*. En Stripek, Monographs of the society for research in child development, 57, 85-95.
- McClelland, D. C. (1989) *Motivación humana*. Madrid. Narcea S.A.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997) *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Madrid. CEPE.
- Mora, F. y Sanguinetti, A.M. (2004). *Diccionario de neurociencia*. Madrid. Alianza editorial.
- Mora, F. (2008). *El reloj de la sabiduría*. Madrid. Alianza editorial.

- Naranjo, M. (2015). *Evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Conferencia ofrecida en Zaragoza 2015.
- Orden de 28 de marzo de 2008. Boletín Oficial de Aragón, 43, de 14 de abril de 2008.  
Recuperado de: [benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252](http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252)
- Orden de 30 de julio de 2014. Boletín Oficial de Aragón, 152, de 5 de agosto de 2014.  
Recuperado de: [www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805662445050](http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805662445050)
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Capital Federal. Cincel.
- Pérez, P.M. (1998). *El desarrollo emocional infantil (0-6 años)*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). *La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios*, 12 (2-3), 393-400.  
Recuperado de [www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454\\_847.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf)
- Pérez, A. M., y Poveda, P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar*. Revista de investigación educativa, 26 (1), 73-94.
- Perinat, A. (1997). *Desenvolupament en l'etapa d'educació infantil*. Barcelona. Universitat oberta de Catalunya.
- Pujolàs Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic. Eumo.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graò.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona. Paidós.

- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., y Soldevila, A. (2005). *Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años)*. Universidad de Lleida; Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, C. (2015). *Potenciando la inteligencia socioemocional y la atención plena en los jóvenes: programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales*. Tesis publicada en repositorios oficiales de la Universidad de Zaragoza [<http://zaguan.unizar.es/record/31603>]
- Rodríguez Ledo, C., y Celma Pastor, L. (2016). *Educación socioemocional para jóvenes en el aula. Programa SEA*. Madrid: TEA Ediciones. En prensa.
- Salmurri, F. (2003). *Libertad emocional*. Barcelona. Paidós.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Scherer, K.R. (1996). Emotion. En M. Hewstone, W. Stroebe y G.M Stephenson (Eds), *Introduction to Social Psychology* (pp. 279- 315). Oxford: Blackwell.
- Serrano, J. M., Calvo, M.T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia. Caja Murcia Obra cultural.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid. UPM.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston. Allyn & Bacon.
- Trujillo, M.M., y Rivas, A. (2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. Bogotá. Innovar.
- Torrego, J.C y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas Fundamentos y recursos para su implementación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Vivas, M. (2002). *La educación emocional. Conceptos fundamentales*. Caracas. Sapiens, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 4(002).

## 9. ANEXOS:

### ANEXO I: Ejemplo de rúbrica como instrumento para evaluar nuestra propuesta.

	<i>Bien</i>	<i>Regular</i>	<i>En proceso</i>
<b>Cooperación</b>	Trabaja de forma conjunta con todos y cada uno de sus compañeros y les ayuda. Valora positivamente las opiniones de los demás.	Trabaja en equipo pero en ocasiones no respeta las normas establecidas para el mismo.	Se niega a trabajar de manera grupal, perturbando el ambiente de trabajo y el clima del aula.
<b>Responsabilidad</b>	Reflexiona antes de tomar decisiones y adquiere compromiso. Ejercita el dialogo como vía de resolución de conflictos.	Toma decisiones pero no asume sus consecuencias.	No es capaz de tomar decisiones ni adopta un rol o cargo en el equipo.
<b>Capacidad comunicativa</b>	Muestra un discurso coherente y fluído, y escucha con atención al interlocutor.	Utiliza la lengua oral correctamente pero no muestra una escucha activa.	No respeta las normas que rigen el intercambio lingüístico: hablar y escuchar.
<b>Creatividad</b>	Expresa emociones, sentimientos y vivencias a través del arte.Utiliza el propio cuerpo como elemento expresivo.	Conoce los recursos y técnicas básicas para la expresión artística pero no los ejercita.	Las creaciones carecen de sentido, pues no conoce las técnicas para su realización.
<b>Acercamiento a la literatura</b>	Comprende la idea que transmiten los textos literarios y dramatiza historias y cuentos.	Atiende y comprende la escucha de narraciones pero no es capaz de representar esas historias.	Únicamente interpreta imágenes, sin ser capaz de comprender mensajes escritos u orales de las obras trabajadas.